

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

PROCES VREDNOVANJA- VREDNOVANJE ČITANJA S RAZUMIJEVANJEM

Ime i prezime studenta:
Kosjenka Firak

Ime i prezime mentora:
dr.sc. Mirjana Polić-Bobić
Ime i prezime komentora:
dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2013.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

EL PROCESO DE EVALUACIÓN- LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre y apellido de estudiante:
Kosjenka Firak

Nombre y apellido de mentor:
dr.sc. Mirjana Polić-Bobić
Nombre y apellido de comentor:
dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, junio de 2013

SAŽETAK

Osim što je osnovni alat za usvajanje novih znanja, za rad i sporazumijevanje, čitanje ima važnu ulogu u učenju stranih jezika. Čitanje s razumijevanjem jedna je od četiri vještine koje se uče i ocjenjuju tijekom poučavanja stranog jezika. Sposobnost razumijevanja teksta spoj je poznavanja jezika i drugih čimbenika vezanih za osobnost čitatelja: motivaciju, prijašnja znanja, kulturološkog konteksta iz kojeg potječe itd.

Ovim radom željeli bismo doprinijeti istraživanjima čitanja s razumijevanjem. Proučili smo proces čitanja i predstavili različite pojmove čitanja i čitanja s razumijevanjem opisanih u raznim istraživanjima. Proučili smo čitanje s razumijevanjem kao receptivnu jezičnu vještinu i kao produkt čitanja na kojeg utječu razni čimbenici koji sudjeluju u tom procesu. Istražili smo spomenute čimbenike te različite modele čitanja. Razlikujemo kako se razlikuju razine razumijevanja i sposobnosti čitatelja na određenoj razini. Ističemo važnost čitanja kao podloge za učenje stranog jezika te proučavamo razliku između čitanja na stranom i materinskom jeziku. Izložili smo tipologiju tekstova i aktivnosti koja se koristi tijekom poučavanja i ocjenjivanja čitanja s razumijevanjem. Rad sadrži istraživanje provedeno na uzorku od 51 učenika španjolskog kao stranog jezika. U istraživanju smo se detaljno bavili aktivnostima i tekstovima korištenima pri vrednovanju čitanja s razumijevanjem uzimajući za primjer službeni ispit DELE. Koristeći ispit DELE stupnja A2, vrednovali smo stupanj vještine čitanja s razumijevanjem učenika nakon 3 ili 4 godine učenja španjolskog. Analizirali smo stavove učenika prema španjolskom jeziku i prema testu. Naposljetku, pronašli smo određene korelacije između rezultata učenika na testu i njihovih stavova prema samome testu te prema španjolskom jeziku.

Istraživanje nam je, osim stupnja poznavanja španjolskog jezika učenika, pokazalo i koje aktivnosti i tekstovi su im poznatiji i zanimljiviji, s kojima su manje upoznati i u kojoj je mjeri to utjecalo na njihov uspjeh na ispitu.

Ključne riječi: čitanje s razumijevanjem, čitanje, ocjenjivanje, zadatak, aktivnost.

RESUMEN

Además de ser una herramienta esencial para adquirir nuevos conocimientos, una herramienta para trabajar y comunicar, la lectura tiene un rol importante en el aprendizaje de la lengua extranjera. La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas de la lengua que se enseñan y evalúan durante el proceso del aprendizaje de lengua extranjera. La capacidad de comprender un texto es un conjunto de conocimiento de la lengua y de otros factores relacionados con el carácter del lector: su motivación, conocimientos previos, el contexto cultural del que proviene etc.

Con el presente trabajo queríamos dar una contribución a las investigaciones entorno a la comprensión lectora. Se describe el proceso de lectura y se presentan diferentes concepciones de la lectura y comprensión lectora tratadas en varios estudios. Se analiza la comprensión lectora como una destreza receptiva y como un producto de lectura influido por numerosos elementos participantes en el proceso. Analizamos estos factores influyentes igual que varios modelos de lectura. Se diferencian varios niveles de la comprensión y se describen las capacidades de lector en cada uno de los diferentes niveles. Se destaca la importancia de la lectura como una base para el aprendizaje de la lengua extranjera y se analiza la diferencia entre la lectura en lengua materna y lengua extranjera. Se propone una tipología textual y de actividades usada en la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora. El trabajo abarca un estudio realizado con 51 estudiantes del español como lengua extranjera. En el estudio nos ocupamos detalladamente de las actividades y textos habitualmente usados para la evaluación de la comprensión lectora tomando como ejemplo el examen oficial DELE. Evaluamos el nivel de la comprensión lectora de los alumnos después de 3 o 4 años de aprendizaje del español, usando el examen DELE de nivel A2. Analizamos la actitud de los alumnos hacia el español y hacia el examen. Finalmente, encontramos varias correlaciones entre sus resultados en el examen y sus actitudes hacia el mismo examen y hacia la lengua española.

El estudio nos mostró el nivel del dominio del español de los alumnos, pero también cuáles actividades y textos les resultan cercanos e interesantes, a cuáles no son acostumbrados, y en que grado eso influyó a su éxito en el examen.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, evaluación, tarea, actividad

ÍNDICE

SAŽETAK/RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. EL PROCESO DE LA LECTURA.....	2
2.1. HABILIDAD LECTORA.....	3
2.2. COMPETENCIA LECTORA.....	4
2.2.1. Teorías de la competencia lectora.....	5
2.2.2. Componentes de la competencia lectora.....	6
2.3. MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA.....	7
2.3.1. El modelo del procesamiento ascendente (abajo-arriba).....	8
2.3.2. El modelo del procesamiento descendente (arriba-abajo).....	9
2.3.3. El modelo interactivo.....	10
2.4. ELEMENTOS QUE INTERFIEREN A LA LECTURA.....	11
2.4.1. Contexto.....	11
2.4.2. Inferencias.....	12
2.4.3. Estrategias y procesos de la competencia lectora.....	13
2.4.4. Formas de lectura.....	15
2.5. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.....	16
3. EL CONCEPTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	21
3.1. NIVELES DE COMPRESIÓN.....	21
3.2. MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	23
3.2.1. Niveles comunes de referencia.....	23
3.2.2. Comprensión lectora según el MCER.....	26
3.2.2. Nivel A2 según el MCER.....	27
4. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	29
4.1. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES.....	30
4.1.2. Selección múltiple.....	30
4.1.2. Verdadero/falso.....	31

4.1.3. Relacionar un párrafo con su título.....	32
4.1.4. Ordenar un texto fragmentado.....	32
4.1.5. Cloze test.....	33
4.1.6. Preguntas abiertas.....	33
4.2. TIPOLOGÍA TEXTUAL.....	34
5. ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	39
5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
5.2. METODOLOGÍA.....	39
5.2.1. Participantes.....	39
5.2.2. Instrumentos.....	40
5.2.3. Procedimiento de la investigación.....	41
5.3. RESULTADOS.....	42
5.3.1. Tipología de textos y actividades.....	42
5.3.2. Resultados de los participantes en el examen.....	44
5.3.3. Actitudes de los participantes hacia el español y hacia el examen.....	48
5.3.4. Correlaciones.....	56
5.5. DISCUSIÓN.....	58
6. CONCLUSIÓN.....	62
7. BIBLIOGRAFÍA.....	64

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se estudia el proceso de lectura y su resultado, la comprensión lectora. Asimismo se destaca la importancia que tiene la lectura en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que nos interesaba especialmente fueron las maneras de evaluar el resultado de la lectura: las actividades y textos habitualmente usados para la evaluación de la comprensión lectora.

Nuestro objetivo principal es dar una revisión sintética de los estudios sobre la lectura, comprensión lectora y evaluación de la comprensión lectora. También realizamos un estudio sobre la comprensión lectora de los estudiantes croatas de español como lengua extranjera cuyos resultados están mostrados en el presente trabajo.

A lo largo del trabajo se comentan los estudios de la lectura y de la comprensión lectora. Analizamos y comparamos opiniones y teorías de los trabajos de varios autores, y aportamos algunas reflexiones propias.

En el primer capítulo tratamos la lectura en general, procesos físicos y cognitivos que la construyen. Luego analizamos algunas teorías sobre la competencia lectora. Finalmente, nos ocupamos del proceso de lectura en una lengua extranjera.

En el siguiente capítulo nos ocupamos de la comprensión lectora, especialmente de las descripciones y definiciones aportadas en el Marco común de referencia para las lenguas.

El último capítulo de la parte teórica del trabajo trata el proceso de la evaluación de la comprensión lectora y propone una tipología de actividades y textos más usados para este fin. Se describen detalladamente cuáles tipos de textos sería más oportuno usar en las clases de lengua extranjera, y se analizan los tipos que se usan más a menudo. También analizamos los tipos de ejercicios más frecuentes, sus ventajas y desventajas.

En la segunda parte del trabajo se presenta un análisis de los resultados de la investigación la comprensión lectora de dos clases que estudian español como lengua extranjera en el contexto educativo croata. Analizamos la tipología de actividades y textos usada en examen DELE de la comprensión lectora, evaluamos su habilidad de comprender textos en español después de 3 o 4 años de aprendizaje, investigamos sus actitudes sobre el examen y la lengua española en general y buscamos la posible correlación entre su éxito en el examen y sus actitudes sobre el examen y sobre la lengua española en general. Los comentarios y conclusiones sobre el análisis están en relación con la teorías expuestas en la primera parte del trabajo.

2. EL PROCESO DE LA LECTURA

La lectura es una actividad que se realiza individualmente, pero al mismo tiempo es un proceso interactivo porque incluye la interacción entre el lector y el texto escrito. Es una forma de pensar, un conjunto de procesos mentales que incluyen tanto las experiencias del lector cuanto sus expectativas. Algunos creen que a través del texto el lector establece un diálogo con el autor, trata de comprenderlo y descubrir sus propósitos. Según otros, leer supone una valoración crítica de lo leído, una superación de las ideas expresadas en el texto (Diamanti, 2010:25). Como sea, los autores están de acuerdo de que la lectura es más que una destreza, que es un proceso activo en el que el lector tiene que dar sentido a lo que lee. Esto significa que el lector puede valorar, relacionar, criticar o superar lo leído. Como afirma Acosta Moré (2009), el sentido del texto no está en las palabras o frases que construyen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la mente del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

Durante años se creía que la lectura no era nada más que un reconocimiento de símbolos gráficos y la asociación de esos símbolos a los sonidos. En ese período la tarea básica del profesor fue enseñar los alumnos las reglas del alfabeto y proporcionarles el material para practicar una oralización correcta y, si era posible, rápida, de ese mismo alfabeto. Con avances de la psicolingüística y psicología cognitivas y con el desarrollo de nuevas teorías sobre la lectura que empezó en los años setenta, se reveló que el proceso de lectura es mucho más complejo de lo que se pensaba antes. Se destaca la importancia de tomar en cuenta la lectura como un proceso que se desenvuelve con el cerebro y con los ojos. De esa manera, frente al reconocimiento perceptivo visual de las letras que apoyaban los enfoques anteriores, estos autores proponen el significado y la comprensión de lo que se lee (Villamizar de Camperos, 2005). Acosta Moré (2009) indica que entonces surge la teoría interactiva que postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir el significado. Hoy sabemos también que los procesos cognitivos de la lectura dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la sociedad del que proviene el individuo y donde se produjo su aprendizaje.

2.1. HABILIDAD LECTORA

Dos conceptos importantes para la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera son el conocimiento metalingüístico y metacognitivo. Como explican Grabe y Stoller (2010:46), el concepto de conocimiento metalingüístico supone el nuestro conocimiento sobre la manera en la que funciona la lengua, lo que incluye el conocimiento de las letras, sus sonidos y cómo se relacionan, conocimiento de las palabras y sus partes, oraciones y partes de oraciones y conocimiento de los textos, sus géneros y cómo son organizados. Por otro lado, el conocimiento metacognitivo es un saber de lo que ya sabemos. Nos permite reflejar sobre nuestros planes, fines, desarrollo de tareas o problemas y cómo resolverlos. El conocimiento metacognitivo es importante para la lectura porque implica también el uso consciente de las técnicas de lectura. Los autores diferencian también dos tipos de procesos que se desenvuelven durante la lectura. Los procesos de lectura más altos y más bajos. Los procesos más bajos de lectura son el reconocimiento automático de palabras, el análisis sintáctico, la formación de las oraciones semánticas y la activación de la memoria operativa que mantiene activa la información mientras la elaboran varios procesos. Los procesos más altos de lectura se refieren al conocimiento anterior del lector, a la organización de las ideas del texto y su interpretación. La lectura es, sin ninguna duda, un proceso múltiple.

C. Mazza (2005:33) afirma que la lectura está combinada por diversos subprocesos. El primero es el proceso neurofisiológico. Para la lectura son necesarios el aparato visual y diferentes funciones del cerebro, por lo que este proceso es antes que todo una operación de percepción, de identificación y de memorización de signos mientras que el ojo no capta un signo después del otro, sino “paquetes de signos”. Sigue la decodificación que depende de la composición del texto: si tiene palabras breves, ambiguas, simples o polisémicas.

La lectura es también un proceso cognitivo porque al mismo tiempo que percibe y decodifica los signos, el lector intenta comprender el significado. La conversión de las palabras y grupos de palabras a elementos de significación supone un importante esfuerzo de abstracción. Según la complejidad del texto, se distingue la actividad cognitiva del lector. Cuando los textos son más complejos, el lector puede progresar más lentamente con el fin de la interpretación, igual que puede progresar rápidamente para llegar al desenlace lo antes posible. No obstante, como indica la autora, ambos tipos de texto suponen un saber mínimo que el lector debe poseer si quiere proseguir con su lectura.

El proceso afectivo de la lectura supone las emociones que suscita en el lector. El texto puede convocar las capacidades reflexivas del lector y/o su afectividad.

La lectura es también un proceso argumentativo porque el texto es siempre resultado de una voluntad creadora, conjunto organizado de elementos, es siempre analizable como una toma de posición del autor (ubicado en una cultura) sobre el mundo y los seres vivos.

Finalmente, el sentido que se construye en la lectura se integra en el contexto cultural del lector y con sus conocimientos del mundo que hace la lectura un proceso simbólico.

2.2. COMPETENCIA LECTORA

La lectura es la base del sistema educativo y un instrumento para obtener nuevos conocimientos toda la vida, pero aprender a leer no significa necesariamente aprender a entender el texto. Para poder entender el mensaje de un texto determinado no es bastante conocer todo el vocabulario y la gramática. La competencia lingüística a veces ni siquiera tiene que ser muy alta para realizar una buena comprensión lectora. Claramente, un buen dominio de lengua facilita la lectura, pero también influyen muchísimos otros factores diferentes, y sobre todo cuando leemos en una lengua extranjera. Como indica Acosta Moré (2009:12), la lectura requiere procesos complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización y va más allá del contenido del texto en sí.

Como indica Blanco Iglesias (2005:3) la lectura solo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Para una buena comprensión de lectura, además del conocimiento de la determinada lengua, es importante la experiencia personal, la familiaridad con el tema y los hábitos de lectura que creamos durante los años. Asimismo puede ocurrir que dos personas con una experiencia y conocimientos similares tienen un éxito diferente en cuanto a la lectura, lo que puede ser resultado de las estrategias y técnicas que usan mientras leen. De todas formas se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Pérez Zorilla, 2005:2).

El proyecto Pisa (2009:8) define la comprensión lectora como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”.

2.2.1. Teorías de la competencia lectora

De acuerdo con Dubois (1991, en Monroy Romero y Gómez López, 2009), en los últimos cincuenta años encontramos tres concepciones teoricas principales en torno al proceso de lectura. La primera, que predomina hasta los años sesenta, percibe a la lectura como un conjunto de habilidades o una transferencia de información. Supone tres niveles de la lectura: conocimiento de las palabras, comprensión y extracción del significado del texto. También sugiere subniveles como la inferencia o habilidad para comprender lo implícito, la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto y sus ideas o la habilidad de comprender lo explícitamente dicho en el texto. Según esta teoría, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es de descubrirlo.

La segunda concepción considera la lectura un proceso interactivo. Se desarrolla a finales de los años setenta con los avances en psicolingüística y en psicología cognitiva. Se nota ahora que el lector usa sus conocimientos previos o “esquemas” y de esta manera los esquemas existentes se reestructuran y se ajustan, se desarrollan y transforman constantemente ya que cada nueva información los amplía y los perfecciona para que a partir de ellos el lector interactúe con el texto y construya un significado. Es decir, el sentido del texto no está solamente en las palabras y oraciones que construyen el mensaje, sino se adapta en la mente del lector cuando reconstruye el texto.

La tercera percibe la lectura como un proceso transaccional entre el lector y el texto. Según Quintana (2003) esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The reader, the text, the poem*. Los autores afirman que Rosenblatt aportó el término de transacción para referirse a la relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, haciendo hincapié en ese proceso recíproco entre el lector y el texto (Monroy Romero y Gómez López, 2009:38). La diferencia entre la teoría transaccional y la interactiva es que en la teoría transaccional el significado creado es relativo, es decir depende de las transacciones que se produzcan entre el lector y el texto en un contexto

específico. En otras palabras, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares (Bravo Gaviro, 2009:3). Según Monroy Romero y Gómez López (2009), la diferencia entre las dos teorías es que en la transaccional el significado que se crea cuando se encuentran el autor y el lector es mayor que el propio texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

2.2.2. Componentes de la competencia lectora

Según Fernández (1991:2) la competencia lectora está formada por un saber y un saber hacer, en otras palabras por unos conocimientos y unas estrategias que la autora resume así:

- conocimientos previos y experiencia socio-cultural
- estrategias personales de lectura y aprendizaje
- competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:
 - a) la familiaridad con el género y tipo de escrito
 - b) el reconocimiento de la estructura
 - c) la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura
 - d) la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso

Como indica la autora, cuando leemos, no partimos de cero, sino empezamos la lectura con un amplio bagaje que ya poseemos y que está compuesto por un marco de referencias que nos facilita comprender el mensaje en una lengua que todavía no dominamos. La lectura es una construcción del significado del texto que se está leyendo, y los conocimientos previos del lector influyen en gran medida a su comprensión del texto (Jelić, 2011:2). Así por ejemplo, para un economista probablemente será más comprensible un texto de su especialidad escrito en la lengua extranjera que está aprendiendo, que un artículo de lingüística en su lengua materna. Otro componente del mencionado “bagaje” es el elemento socio-cultural. Steffensen y Joag-Dev (1984:48) citan a Fries (1945, 1963) que sugirió tres niveles del significado: lexical, gramatical y socio-cultural. Según Fries, la comprensión del significado completo de la frase ocurre solamente cuando el sentido lingüístico está incorporado en el “cuadro social de la información organizada”.

Junto a la experiencia socio-cultural y conocimientos previos, Fernández (1991:3) menciona los hábitos y estrategias de lectura como otro componente de la competencia lectora. Es posible que el alumno aporte esos hábitos y estrategias en la nueva lengua durante el proceso de lectura: “Formar hipótesis sobre lo que se va leyendo, predecir, confirmar o reestructurar esas hipótesis es un mecanismo casi inconsciente que actúa en toda comunicación, en toda aprendizaje y en toda lectura y más cuanto más familiarizado se está con el contenido y el género o tipo de escrito que se está leyendo” (Fernández, 1991:3). La familiaridad con el género de escrito es preciso lo que la autora indica como el tercero componente de la competencia lectora. La competencia discursiva se define como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes. Además del género y tipo de escrito, la autora sugiere la estructura, la reconstrucción del sentido y varias marcas lingüísticas como otros componentes de la competencia discursiva.

Notamos que la competencia lectora es una combinación de técnicas y habilidades del lector que se construyen y cambian toda la vida, y a la que influyen varios factores.

Las teorías de la competencia lectora se diferencian en cuanto a la estructura del proceso lector, pero están de acuerdo que la comprensión lectora parte del texto y termina en la mente del lector, es decir, que la lectura es un tipo de comunicación entre el lector y el texto.

2.3. MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA

Durante las investigaciones se han desarrollado numerosas suposiciones sobre cómo el lector interactúa con el texto percibiendo su significado. Ringbom (1987) destaca que la comprensión es un proceso de dos direcciones: no es solamente la llegada de la información elaborada, sino el uso de las estructuras ya conocidas (llamadas también “esquemas”). Las esquemas pueden ser activadas por unas pistas lingüísticas producidas por la información entrante, por unas pistas situacionales y por las expectativas que el lector tiene sobre la misma información. El lector está constantemente haciendo hipótesis sobre lo que sigue en el texto. La activación de las esquemas y la entrada de informaciones son dos procesos interdependientes. La entrada de las informaciones se refiere al procesamiento “abajo-arriba”

(bottom-up), y la activación de los conocimientos previos se llama también el procesamiento “arriba-abajo” (top-down). La interacción de estos dos procesos es esencial para la comprensión.

Estos tres modelos son los que más encontramos acerca de los procesos de lectura: el modelo del procesamiento ascendente (abajo-arriba), el modelo del procesamiento descendente (arriba-abajo) y el modelo interactivo. Estas denominaciones describen metafóricamente lo que está pasando en la mente del lector mientras lee.

2.3.1. El modelo del procesamiento ascendente (abajo-arriba)

El modelo ascendente supone que el lector empieza su lectura determinando los niveles inferiores del texto como signos gráficos y palabras, y de esta manera forma las unidades lingüísticas para posteriormente llegar a entender los niveles superiores (la frase y el texto) (Diamanti, 2010:29). Este tipo del procesamiento es unidireccional, se centra en el texto y se basa en la decodificación. Los procesos que ocurren durante la lectura de modelo ascendente son la identificación de letras, palabras, oraciones, relación de letras con sonidos, atribución de los significados a las palabras y oraciones etc. Según este modelo, el texto es la única fuente de conocimiento y la lectura forma un proceso pasivo por parte de lector que tiene que descifrar los aspectos formales y las palabras del texto para comprenderlo. Como nota Manuel Guevara Moya (2011) este proceso es lineal y ascendente, la lectura se entiende como una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de distinciones visuales. Sin embargo, una simple decodificación de un texto no garantiza la comprensión del significado ni la construcción del sentido porque no se toman en cuenta ni los conocimientos previos del lector, ni los contextos en los que se presenta el texto (Diamanti, 2010:29). Siguiendo este modelo, el lector decodifica los signos, capta el significado de cada unidad pequeña y los une para obtener el significado completo, pero parece que la comprensión del texto de esta manera no será muy exitosa puesto que es necesario mucho más del simple conocimiento del vocabulario y gramática para comprender el texto escrito.

Cuando se trata de lectura en una lengua extranjera, esta manera de lectura la usan los alumnos principiantes mientras todavía están conociendo la lengua que aprenden, su vocabulario y estructuras gramaticales, sonidos etc.

2.3.2. El modelo del procesamiento descendente (arriba-abajo)

El modelo descendente sigue la dirección opuesta al modelo ascendente, es decir explica el proceso a la inversa. Se plantea que el lector se apoya en los conocimientos previos acumulados en su memoria durante mucho tiempo sobre el tema y en sus conocimientos semánticos y sintácticos para anticipar o predecir la información, hipótesis que se confirma o rechaza mientras el lector avanza en el texto (Manuel Guevara Moya, 2011). Según este modelo, la lectura parte de la mente del lector hasta el texto porque el lector usa lo que ha aprendido y vivido antes para interpretar el texto. Los procesos que ocurren durante la lectura de este tipo son establecimiento de relaciones entre oraciones del texto, uso de conocimientos previos para predecir información y descubrir el significado de palabras desconocidas y realización de conclusiones basados en el texto. Para el modelo descendente, el conocimiento previo tiene el rol principal. Es el contexto que posibilita al lector de elegir la interpretación correcta del texto: esto es, que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras. Los lectores pueden derivar significado directamente del texto porque mantienen expectativas acerca del significado mismo (Diamanti, 2010:30). A diferencia del lector según el modelo abajo-arriba que une las partes pequeñas del texto para llegar a entender la totalidad, el lector del modelo descendente busca en el texto partes específicas donde cree que puede encontrar información importante e útil. Él hace hipótesis y anticipaciones y luego lee para verificarlas. Según este modelo, cada lector atribuye su propio significado a cada texto y este significado se diferencia del significado atribuido por otro lector. En este proceso el lector se convierte en un agente activo en relación con el texto y se encuentra en búsqueda continua de la comprensión y de la interpretación haciendo predicciones, confirmándolas y corrigiéndolas mientras lee (Diamanti, 2010:30).

En cuanto a la lengua extranjera, sólo el lector con un buen dominio de la lengua podría leer de esta manera porque no sería confundido y ocupado por palabras y estructuras gramaticales desconocidas.

2.3.3. El modelo interactivo

El modelo interactivo es una combinación de los dos modelos previos. Consiste en considerar la comprensión lectora un producto de la interacción simultánea de los datos aportados por el texto, de los conocimientos de diferentes tipos (saberes culturales, históricos, filosóficos, sociales, políticos, científicos) que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura (Guevara Moya, 2011). Es la interrelación de lo que el lector ya sabe del tema y de lo que lee en el texto. Según Diamanti (2010:30) el modelo interactivo de la lectura no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino defiende el uso que el lector hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Manifiesta la interacción dinámica entre texto y lector, sin rechazar a modelos lineales como el abajo-arriba (descodificación) y el arriba-abajo (interpretación).

Este modelo trata la lectura como un conjunto de las dos operaciones simultáneas, pero parece que el proceso de lectura empieza aun antes de empezar a leer el texto porque en la mente del lector se crean unas ideas y expectativas sobre el texto que va a leer. Gracias a sus experiencias previas, el lector está capaz de prever el texto, lo que junto con sus conocimientos de la lengua (del léxico, de la gramática) forma un conjunto interactivo que posibilita una lectura de tipo interactivo. En otras palabras, para comprender la lectura, el lector simultáneamente usa su conocimiento previo y las características y contenido del texto. Sin embargo, Grabe y Stoller (2002:33) advierten que esta lógica lleva a una contradicción. Un proceso automático, como por ejemplo la identificación de las palabras, que ocurre durante la lectura según el modelo abajo-arriba no es coincidente con los métodos usados durante el modelo arriba-abajo. Es decir, los procesos automáticos de la comprensión tienen que poder funcionar sin mucha interferencia del contexto y la información adquirida anteriormente. En cualquier caso, las informaciones que procesamos de la manera ascendente y descendente al mismo tiempo, interactúan de varios modos complejos que todavía no nos son conocidos (Mihaljević Djigunović, Geld, 2005:2).

2.4. ELEMENTOS QUE INTERFIEREN A LA LECTURA

Cuando empezamos la lectura, se activan numerosas funciones de la mente construidas y elaboradas durante años, algunas conscientes y otras inconscientes. A la “simple” decodificación de las palabras, frases y párrafos intervienen algunos factores que completan y complican el proceso de la lectura y sin cuales la lectura no sería lo que es. Esos elementos, procesos y técnicas diferencian los lectores, sea en lengua materna, sea en lengua extranjera y su uso influye al hecho de que alguien es un lector mejor y otro más débil.

2.4.1. Contexto

Puesto que es de gran importancia para una buena comprensión lectora, el concepto del contexto es muy desarrollado y en literatura encontramos numerosos tipos del mismo. No obstante, casi todos los autores están de acuerdo que el contexto es un parámetro que permite precisar el sentido de las unidades lingüísticas, y como un elemento esencial con el que el lector construye el sentido del texto (Covadonga López Alonso, 2001:51).

Van Esch (2010) llama los conocimientos previos *el contexto general* y afirma que para la comprensión lectora en una lengua extranjera los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto son tan importantes como para la comprensión lectora en la lengua materna. Los contextos léxicos, sintácticos, semánticos y estilísticos los denomina a todos juntos *el contexto local*. El contexto léxico es la información que ofrece la forma de la palabra o las partes que componen la palabra; el contexto sintáctico es la información que podemos obtener de la relación sintáctica o gramatical entre palabras en la misma frase o en otras frases; El contexto semántico se puede deducir de la relación entre el significado de una palabra u otras palabras en la misma frase o en otras frases, y finalmente el contexto estilístico es la información que ofrece el estilo del texto para el significado de la palabra. El autor nota que no se puede decir cuál de los tipos de contexto es más importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera porque todos los tipos de contexto juegan un papel y e influyen uno al otro.

Covadonga López Alonso (2001) también distingue dos tipos del contexto, *el contexto situacional* y *el contexto verbal*. Sin embargo, en este caso, el contexto situacional

no se sitúa en una realidad externa y ajena al lector, sino el lector es el sujeto muy activo que durante el proceso de la comprensión va elaborando “el universo contextual que determina el sentido del texto“. Por otro lado, igual que en el caso de Van Esch, el contexto verbal según Covadonga López Alonso (2001) se refiere a las marcas lingüísticas, es decir “a lo que precede o acompaña directa o indirectamente a las distintas unidades textuales“.

2.4.2. Inferencias

Generalmente, hacer inferencias significa deducir algo, concluir lógicamente la consecuencia de una cosa. Es una evaluación mental que parte de hipótesis y/o argumentos. En el contexto de lectura, una inferencia se define como la información que está activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto, ya que todo texto tiene lagunas informacionales a ser llenadas por el lector (Aznárez, 2012:5). Según Diamanti, las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar a los estudiantes a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel avanzado. León (2003) afirma que las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica y un sentido lógico que nos permite interrelacionar el dominio local del procesamiento de detalles y oraciones, con el dominio global del discurso y conseguir la comprensión y la progresión temática del discurso (en Diamanti, 2010:34).

Las “lagunas“ informacionales pueden aparecer por muchas razones: porque el lector no conoce alguna palabra, porque la información no está expresada de manera explícita etc. El lector las rellena activando el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través del establecimiento de relaciones lógicas independientes de los estímulos (Bruner, 1957, en Diamanti).

Diamanti indica que las inferencias facilitan el uso de la imaginación y de experiencias previas para construir las partes no expresados explícitamente empujando al lector de hacer supuestos e hipótesis. Cuando el conocimiento previo del lector entra en la interacción con el texto, se activa un mecanismo cognitivo que genera inferencias. Con eso el autor quiere comprobar que el lector no parte de cero.

2.4.3. Estrategias y procesos de la competencia lectora

Al encontrarse con un texto, es necesario contar con una serie de técnicas y estrategias de comprensión lectora que según Diamanti (2010:75) “fomenten la lectura comprensiva, el pensamiento inferencial, el autocontrol de la comprensión y el aprendizaje constructivo, productivo y autónomo”. Según MCER (2002:157), las estrategias de lectura son unas combinaciones complejas de acciones que se ponen en marcha al leer:

La realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje. Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea.

A los procesos que ocurren durante la lectura algunos los llaman también competencias cognitivas. Según PISA (2009), son estrategias y destrezas adquiridas que se basan en experiencias y aprendizajes anteriores. Ayudan a la persona llevar al cabo unas ejecuciones concretas y obtener resultados evaluables. La evaluación de la capacidad lectora gira alrededor de cinco aspectos:

- Recuperación de la información
- Comprensión del texto
- Desarrollo de una interpretación
- Reflexión y evaluación sobre la forma
- Reflexión y evaluación sobre el contenido de un texto

Bravo Gavira (2009) reelabora este propósito analizando varios procesos de la lectura y las estrategias que usa el lector para llevarlos al cabo. El primer de los procesos es la comprensión literal que incluye extraer información específica y explícita del texto. Las

estrategias usadas con este propósito son, por ejemplo, pensar del tema antes de leer, tratar de predecir (guiados por el tema, el título, las ilustraciones), localizar información etc. Cuando trata de comprender globalmente el texto, el lector usa las estrategias de determinar la idea principal o el tema, valorar la importancia de la información, determinar secciones, párrafos y oraciones etc. Durante la reelaboración del texto el lector puede comparar información entre distintas partes del texto, identificar frases que justifican una idea, una opinión o una valoración. Las estrategias de un nivel más alto que puede usar un lector competente son deducir que un suceso es la causa del otro, establecer la conclusión a la que llevan varias razones, describir las relaciones entre personajes o considerar críticamente el contenido del texto.

Sin embargo, Solé (1994) divide la lectura en tres subprocesos que se activan sea en lengua materna, sea en lengua extranjera.

Antes de la lectura, el lector puede responder a las preguntas como:

- ¿Para qué voy a leer?
- ¿Qué sé de este texto?
- ¿De qué trata este texto?

Durante la lectura el lector puede por ejemplo:

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Releer partes confusas

Y finalmente, *después* de la lectura, con el fin de mejorar la comprensión de lo leído, el lector puede hacer tareas como:

- Resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Utilizar organizadores gráficos (Bravo Gavero, 2009:7)

Para poder utilizar estas técnicas, al lector se debería posibilitar una lectura individual que le permitiría pensar de lo que esté leyendo, detenerse o releer si sea necesario.

Sin embargo, como el término de *estrategia* tiene varios significados diferentes en el contexto de lectura, a menudo pensamos también en una serie de acciones empleadas para construir el significado, como las define Garner (1987, en Kletzien, 1991). Los autores no están completamente de acuerdo si el uso de las estrategias es consciente o no, pero Grabe y Stoller (2002:15) indican que los lectores que leen con fluidez usan las habilidades comunes definidas como estrategias mayormente automáticamente. Éstas son, por ejemplo, saltar la

palabra desconocida mientras leemos, releer para reestablecer el significado del texto etc. Grabe y Stoller (2002:15) mencionan también la traducción mental como una de las estrategias. Aunque se considera que esta estrategia la usan los lectores débiles, los autores aportan una investigación de Kern (1994) que la traducción mental puede ayudar a los lectores de varios modos. Les ayuda mantener activas la concentración y las informaciones mientras resuelven problemas y ponen ideas en orden, y también les provee un sentido de entendieron correctamente el texto y no vagamente.

Las estrategias que activamos antes, durante y después de la lectura pueden ser conscientes y controladas por el lector o inconscientes. Sin embargo, igual que uno puede perfeccionar y mejorar su conocimiento de la lengua, también puede mejorar sus estrategias existentes y aprender nuevas y así llevar su capacidad lectora a un nivel más alto.

2.4.4. Formas de lectura

De acuerdo con la necesidad de la lectura, Clarke y Silberstein (1977) diferencian cuatro técnicas de lectura. La primera, denominada *skimming* es una lectura rápida cuando es necesitado el sentido general del texto o del parte del texto. Es una actividad adecuada cuando no hay tiempo para la lectura detallada o cuando se quiere decidir si nos interesa un texto o no. Este tipo de lectura se realiza con una pregunta general como “¿Este libro trata la semántica generativa o gramática transformacional?” o “¿Este autor está a favor de la pena de muerte o no?” Los autores suponen que los alumnos usan esta técnica en su lengua materna, y para aprender a utilizarla también en la lengua extranjera consideran que sería útil leer más, más rápido y formular preguntas apropiadas antes de lectura.

La técnica *scanning* es similar a la *skimming* puesto que se realiza en un corto periodo de tiempo, pero esta vez la información necesitada es mu específica, como por ejemplo “¿Cuál es resultado del partido de fútbol?”. Por eso el lector está más concentrado durante la lectura. Los autores aconsejan de buscar la forma gráfica más probable de la respuesta: un número, un número escrito en letras, palabra que empieza en mayúscula o una frase corta que contiene palabras claves.

Cuando el propósito de la lectura es comprender completamente el mensaje del escritor, los puntos principales y detalles secundarios, usamos la técnica *de lectura detallada* (*reading for thorough comprehension*). Es el nivel de la comprensión cuando el lector está

capaz de parafrasear las ideas del autor, pero no está capaz de evaluarlas. Afortunadamente, este tipo de lectura se usa casi exclusivamente en nuestras escuelas.

Cuando controlamos este tipo de la comprensión, los autores advierten que debemos formar preguntas que reflejan el contenido del texto y que la respuesta está accesible a los alumnos en el texto.

Finalmente, la lectura crítica (*critical reading*) supone una comprensión más que profunda. Los lectores en la lengua extranjera deberían desarrollar un juicio crítico que probablemente tienen en su lengua materna. Los autores opinan que este tipo de lectura es pospuesto porque los lectores sienten que su misión está complica con solo descifrar el mensaje del autor.

Para practicar la lectura crítica, los autores aconsejan empezar con textos que argumentan sobre un punto de vista o textos con un tema del que el lector ya tiene su propio opinion.

2.5. LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

A diferencia de los lectores en lengua materna, que ya poseen el conocimiento de la mayoría de las estructuras gramaticales y unos miles de palabras cuando empiezan a aprender a leer, los estudiantes de lenguas extranjeras empiezan a leer casi al mismo tiempo que estén aprendiendo el lenguaje oral. Sus situaciones son muy diferentes puesto que los alumnos de lengua extranjera no tienen una serie de palabras en su mente ya preparada para emparejarla con su forma escrita. Es más, los alumnos de lengua extranjera ya tienen la experiencia de lectura en su lengua materna, y un conocimiento lingüístico de su lengua que puede ayudar durante la transferencia de las destrezas de lectura, pero también puede provocar una interferencia. Mientras aprenden a leer, al mismo tiempo tienen que ampliar su conocimiento lingüístico, aprender a tratar los efectos de transferencia y aprender a usar varios fuentes específicos para la lengua extranjera como diccionarios, traducciones (Grabe y Stoller, 2002:56).

Ringbom (1987) también nota que un lector en lengua extranjera es diferente del lector en lengua materna por su calidad y cantidad de conocimientos. Él sabe menos palabras en la lengua extranjera y aquellas que sabe, no las conoce en el mismo nivel que en su lengua

materna, y por lo tanto sus expectativas e ideas de la lengua extranjera son limitadas, sobre todo en los principios del aprendizaje. Uno que está aprendiendo la lengua extranjera puede practicar las destrezas receptivas a través de la prensa, la televisión u otros medios de comunicación, pero no tiene mucha oportunidad de usar la lengua en situaciones cotidianas y naturales. Por otro lado, como indica Ringbom (1987:40), el tiempo con el que dispone el alumno para el estudio de lengua extranjera es muy limitado y habitualmente termina con el fin de la clase. Grabe y Stoller (2002) también opinan que el conocimiento lingüístico depende de la cantidad del texto escrito disponible al alumno. El desarrollo de la fluidez, automatismo y procesamiento sintáctico es esencial para la lectura. Los alumnos de lengua extranjera simplemente no están bastante expuestos a los textos escritos para desarrollar las destrezas mencionadas y tampoco para construir un vocabulario de mismo nivel como los alumnos de lengua materna

Cuando se trata de los alumnos que estudian lengua extranjera obligatoriamente, nos encontramos con un problema que nota Ringbom (1987): su falta de motivación. Son pocos los alumnos que están sinceramente interesados en la lengua y cultura extranjeras, y la mayoría estudia la lengua con unos fines de corto plazo (exámenes). Su actitud es a menudo pasiva, puesto que no sienten mucha presión de ser creativos y activos ya que todo ya está decidido por su profesor (los métodos usados en la clase, el plan de trabajo etc.). La motivación diferente es, en todo caso un factor importante para tomar en cuenta. Según Grabe y Stoller (2002), los alumnos se diferencian en diferentes niveles de autoestima, interés, rendimiento y reacciones emotivas a la lectura. Con el progreso en el aprendizaje de la lengua, y como las tareas se vuelven más difíciles, los alumnos tienden tener diferentes y, tal vez, más complicadas combinaciones de motivación para la lectura en lengua extranjera. Estas diferencias pueden basarse en diversos fines académicos, prácticas de su casa y sociedad, instrucciones previas etc.

El lector usa de un modo muy distinto sus conocimientos lingüísticos y procesos cognitivos en un texto en lengua materna y en lengua extranjera porque en lengua extranjera su finalidad no es únicamente la de interpretar el contenido, sino también, enfrentando a un sistema de lengua diferente, trata de ampliar sus saberes lingüísticos y culturales. El objetivo de la lectura en general es establecer una hipótesis sobre el contenido del texto, pero cuando se trata de la lectura en lengua extranjera, el acceso no es inmediato porque el lector se enfrenta a otra lengua y conscientemente se somete a esa diferencia. También hay que notar que en este proceso intervienen los procesos lingüísticos y extralingüísticos de la lengua del

lector y una ocupación de conciencia de la lengua del texto (lengua extranjera) (Covadonga López Alonso, 2001:5).

Cuando se encuentra con una tarea, el lector trata constantemente de facilitarla usando sus conocimientos previos. Su conocimiento lingüístico consiste en lo que ya sabe sobre la lengua que está aprendiendo, sobre su lengua materna u otras lenguas que conoce. También usa su “conocimiento del mundo” y el contexto. Según Grabe y Stoller (2002:41), a veces esas fuentes le ayudarán bastante para cumplir una tarea de comprensión determinada, pero otras veces también pueden confundirlo. Con el tiempo y con más práctica, los alumnos van a depender menos de sus fuentes de lengua materna y más a su conocimiento de lengua extranjera.

Otro obstáculo que puede aparecer durante la lectura en lengua extranjera es un pobre conocimiento del discurso y la organización del texto. Grabe y Stoller (2002:23) notan que un conocimiento básico de la gramática y discurso pueden ser de gran importancia para los alumnos que leen textos en lengua extranjera en los niveles académicos más altos, y que en este caso hay que prestar mucha atención a la organización del discurso. De hecho, puede ocurrir que los alumnos entiendan la mayoría del vocabulario y los conceptos principales del texto pero no son capaces de seguir el desarrollo específico del texto, la información nueva, o argumentos formados. Los alumnos están conscientes de que algo no está pasando como expectaban pero no saben porqué. Por otro lado, Ringbom (1987:39) menciona las dificultades que encuentra el lector en lengua extranjera en los niveles más altos que el reconocimiento de las letras y palabras. Cuando tiene problemas con la comprensión, el lector a menudo tiene que activar su esquema cognitiva general que está acostumbrado usar en su lengua materna. La deficiencia en los procesos básicos del proceso de la codificación verbal va a tener como resultado la mayor dependencia de los procesos más altos y del contexto. El lector depende de la análisis abajo-arriba de la lectura, pero si hay demasiadas piezas y relaciones que no entiende o reconoce, tendrá que usar el modelo de lectura arriba-abajo, basado en sus propias creencias y expectativas que lo puede llevar lejos del sentido original del texto.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras desarrollan una conciencia metalingüística como un medio de lectura. Muchos de ellos pueden discutir y reflejar sobre los componentes lingüísticos (vocabulario, morfología, gramática y discurso) que usan como ayuda en la comprensión. A diferencia del conocimiento implícito de los alumnos de lengua materna, los alumnos de lengua extranjera son más a menudo capaces de

discutir y pensar sobre los recursos lingüísticos disponibles para ellos (Grabe y Stoller, 2002:45).

De todas formas, la lectura en lengua extranjera se presenta como una compleja operación en la que confluyen, por una parte, el texto en tanto que producto lingüístico y por otra, la capacidad interpretativa del lector con sus condicionantes psicológicos, sociales e históricos (Covadonga López Alonso, 2001:66). El desarrollo de las habilidades lectoras en una lengua extranjera requiere una integración compleja de los procesos cognitivos (memoria, velocidad, atención, automatismo), conocimiento anterior, dominio de la lengua y una variedad de las destrezas y estrategias específicas para la comprensión lectora. Las destrezas representan habilidades lingüísticas del procesamiento que se adquieren gradualmente y se automatizan con tiempo. Esas destrezas son el reconocimiento rápido y eficaz de las palabras, la fluidez de la lectura, el procesamiento morfológico y sintáctico y morfológico, conocimiento del discurso y organización del texto. Por otro lado, las estrategias de lectura son más complejas y a veces es difícil de diferenciar las estrategias específicas para la lectura de las estrategias cognitivas generales.

Grabe y Stoller (2002) diferencian lectores en lengua materna y extranjera. La primera diferencia está entre niveles de habilidades de lectura en lengua materna. Cuando leen en su lengua materna, los alumnos usan varias técnicas de la transferencia lingüística, estrategias prácticas, conciencia metacognitiva y resuelven problemas. Se espera que usen las mismas destrezas durante la lectura en lengua extranjera, y si uno no tiene muy desarrollados los habilidades de lectura en su lengua materna, probablemente no tendrá muchos recursos para transferir en el contexto de lengua extranjera.

Los diferentes tipos de textos son otro componente que diferencia los lectores de lengua materna y extranjera. Los autores notan que los alumnos a menudo leen textos muy simples en la clase, y en otros casos, leen textos demasiado difíciles. De todas maneras, los alumnos de lengua extranjera no están en contacto con tanta variedad de textos como los alumnos de lengua materna. Un factor típico para la lectura en lengua extranjera es el uso de diccionarios bilingües, glosarios y traducciones. Ninguno de estos fuentes es típico para la lectura en lengua materna. A veces podemos encontrar glosarios en los libros que usan los estudiantes de lengua materna, pero en esos casos los glosarios sirven para aclarar algunos términos técnicos o antiguos. En el caso del aprendizaje de lengua extranjera los glosarios contienen palabras que están fuera del vocabulario esperado en un cierto nivel. Los autores indican que no es conocido exactamente cómo estos fuentes diferentes influyen a los lectores

en lengua extranjera, pero afirman que en este contexto existe una cierta diferencia entre lectores en lengua materna y extranjera.

Muchos estudios han tratado la comparación entre lectura y comprensión lectora en lengua materna y lengua extranjera. Algunas teorías sostienen que los procesos y estrategias utilizados en ambas lenguas son iguales y que los lectores hábiles en su lengua materna serán también lectores hábiles en lengua extranjera (Rico García, 2003). Nos parece que esta consideración puede resultar correcta sólo si se compara la habilidad lectora de un lector que tiene el mismo nivel de dominio de la lengua extranjera que tiene de su lengua materna. Sin embargo, son muy pocos los alumnos con el conocimiento de lengua que aprenden igual al conocimiento de su lengua materna y por eso puede resultar complicado comparar su habilidad lectora en las dos lenguas.

A diferencia de los autores que opinan que los procesos utilizados en lengua materna y lengua extranjera son idénticos, otros revelan las diferencias entre estas dos lecturas. Barnett (1989) indica que los lectores de nivel más bajo del dominio de la lengua extranjera leen según el modelo abajo-arriba, es decir, su comprensión lectora se basa en la descodificación de significados a partir de palabras, frases etc. Por otro lado, lectores nativos y avanzados utilizan procesos de descodificación interactivos (en Rico García, 2003).

Consideramos que aún si las estrategias utilizadas en lengua materna y lengua extranjera son las mismas, todavía existen muchos factores que provocan la diferencia entre los dos tipos de lectura. Si el alumno es un lector hábil en su lengua materna, esto es sólo un elemento necesario para que sea exitoso en la lectura en lengua extranjera, como el dominio de la lengua que aprende, conocimientos extra-textuales y previos, motivación, interés, objetivo etc.

3. EL CONCEPTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Como ya hemos mencionado, leer no significa solamente descodificar signos, sino también la comprensión del mensaje del texto, su significado. Sin embargo, como nota Alonso (1985), durante muchos años se suponía que la comprensión del lenguaje escrito era lo mismo que el reconocimiento visual de las palabras. Actualmente ocurre también que los alumnos aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado (López Bonilla, Rodríguez Linares 2003:8). En realidad, continúa autor, la comprensión lectora es un proceso extraordinariamente complejo e influido por numerosos factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos y que se desenvuelve en varios niveles.

En esta parte del trabajo vamos a mostrar también cómo el documento oficial europeo Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) ha formalizado la comprensión lectora. Vamos a ver qué se espera de los alumnos de todos los niveles en cuanto a la comprensión lectora, especialmente de los alumnos de nivel A2 según el MCER.

3.1. NIVELES DE COMPRENSIÓN

La lectura es un proceso que se desenvuelve en varios niveles que todos juntos hacen una comprensión global y correcta. Como la comprensión es un proceso de pensamiento que se desarrolla gradualmente, los alumnos de los niveles más altos de la lengua pueden hacer uso de sus saberes previos y así alcanzar una comprensión más profunda que los alumnos de niveles más bajos.

Según el nivel de la lengua se diferencian los niveles de comprensión que luego pueden ser examinados a través las actividades y tareas acompañantes del texto: *la comprensión literal*, *la comprensión inferencial* y *la comprensión crítica*.

Según DIGEDUCA (2012), la función de la *comprensión literal* es obtener un significado literal del texto e implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en el texto. Eso implicaría encontrar la idea principal, diferenciar la idea relevante y secundaria, seguir instrucciones etc. Pérez Zorilla (2005:3) propone tipos de actividades adecuadas a este nivel:

- reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- reconocimiento de las ideas principales.
- reconocimiento de las ideas secundarias.
- reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- recuerdo de detalles.
- recuerdo de las ideas principales.
- recuerdo de las ideas secundarias.
- recuerdo de las relaciones causaefecto.
- recuerdo de los rasgos de los personajes.

Por otro lado, la *comprensión inferencial*, denominada también interpretativa, es una comprensión más profunda y amplia que exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee sobre el texto. Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones (Diamanti, 2010:33). Según Pérez Zorilla (2005:4), los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. Por eso el lector en este nivel de la comprensión debería ser capaz de enfrentarse con las actividades de:

- inferir detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- inferir las ideas principales, por ejemplo, la inducir de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- inferir las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- inferir los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

La *comprensión crítica* la puede desarrollar solo un lector con un nivel alto del conocimiento de la lengua puesto que en ese nivel el estudiante llega a emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia del mismo. La comprensión crítica supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal e inferencial. Pérez

Zorilla (2005:4) indica que este nivel de comprensión conlleva un juicio sobre la realidad, sobre la fantasía y sobre valores.

Sin embargo, Alderson y Urquhart (1984) son escépticos en cuanto a la definición de la lectura como una serie de las subtécnicas (subniveles) afirmando que en las últimas investigaciones no se encontraron pruebas de la existencia de esas técnicas. Como ejemplo comentan la intención de Lunzer y Gardner (1979) de identificar una jerarquía de las técnicas creando preguntas sobre partes del texto orientados para diferentes niveles del significado. Los investigadores no encontraron las pruebas de que las diferentes preguntas incitaban diferentes subtécnicas (niveles de comprensión). Es decir, no encontraron personas que podían responder a las preguntas de tipo „significado de la palabra“ y no a las preguntas más altas de la jerarquía. Tampoco encontraron personas que podían hacer inferencias y tareas más simples pero no podían hacer juicios sobre lo que habían leído.

3.2. MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) es un documento cuyo fin es proponer una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. Fue elaborado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, miembros del Consejo de Europa. Se desarrolló para ayudar a los profesionales del ámbito de las lenguas modernas de manera de facilitar la comunicación entre ellos motivándolos a reflexionar sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El MCER tiene un rol fundamental en la educación en todo el mundo.

3.2.1. Niveles comunes de referencia

Con el fin de ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, y de esta manera facilitar las

comparaciones entre distintos sistemas de certificados, el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) ha desarrollado las definiciones del dominio de la lengua que el alumno tiene y las categorías de la lengua que pueden ayudar a precisar lo que se espera del cierto nivel.

Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones. Para describir los niveles, el MCER usa escalas descriptivas generales, adecuadas a diferentes contextos. Son libres del contexto e incluyen resultados universales aplicables a varios contextos específicos. Se pueden aplicar a los alumnos de diferentes edades, tanto a los menores como a los adultos. Por eso los descriptores de la escala se pueden relacionar con cada uno de los diferentes contextos y desplazar a cada uno de ellos: “Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los alumnos pueden hacer en distintos contextos de uso específico tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población general a la que va dirigido el curso o el examen” (MCER, 2002:23).

Con este propósito se han desarrollado seis niveles comunes de referencia en cuanto al conocimiento de la lengua: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría). Estos niveles son interpretaciones de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Se espera que estos seis niveles cubren adecuadamente la amplitud del aprendizaje pertinente para los estudiantes de lenguas europeas.

El cuadro general del dominio de la lengua de cada nivel está compuesto por cinco componentes principales, y éstos son: expresión escrita, expresión oral, interacción oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. El MCER ha desarrollado los descriptores ilustrativos para describir cada uno de los componentes de todos los niveles, pero ahora vamos a mostrar solamente una representación global de los niveles comunes de referencia propuesto para facilitar la comprensión del sistema a usuarios no especialistas, y para ofrecer „puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación“ (MCER, 2002:26) :

A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones explicar sus planes</p>
B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

3.2.2. Comprensión lectora según el MCER

Las actividades de comprensión incluyen actividades de escuchar y leer. Cuando se trata de las actividades de comprensión lectora, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. El MCER propone un cuadro de comprensión lectora en general que especifica las capacidades lectoras generales de todos los seis niveles:

A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.

Después del cuadro general de la comprensión lectora, el MCER trata la comprensión lectora en cuanto a diferentes objetivos de lectura. Se puede leer por ejemplo para captar la idea general, para conseguir información específica, conseguir una comprensión detallada, para captar implicaciones etc. Considerando varios fines de lectura, el MCER propone escalas ilustrativas para:

- Comprensión lectora en general.
- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.

- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones.

Los cinco tipos de lectura propuestos por el MCER engloban en gran medida las necesidades lectoras de los estudiantes y usuarios de lenguas extranjeras, y por lo tanto pueden resultar muy útil para ellos mismos y los profesores de lenguas a la hora de elegir la lectura apropiada para su fin.

3.2.2. Nivel A2 según el MCER

El nivel A2 es el segundo de los niveles del MCER. En este nivel el alumno es más independiente que un principiante, pero todavía comprende y utiliza solamente las frases y expresiones simples. De acuerdo con los descriptores de la categoría de comprensión lectora, un alumno del nivel A2 debería comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, relacionado con el trabajo. También debería comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

El MCER también ofrece un cuadro de autoevaluación con descripciones para cada uno de los componentes para cada nivel. Un alumno del nivel A2 podría reconocerse en el siguiente descripción de la comprensión lectora: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas” (MCER, 2002:30).

Además de la descripción general de la competencia lectora en el nivel A2 y una descripción para la autoevaluación, el MCER ha definido descriptores ilustrativos para la competencia lectora en cuanto a cuatro tipos de lectura diferentes. En cuanto a la lectura de correspondencia, el alumno de nivel A2 debería comprender tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos así como cartas personales breves y sencillas. Cuando se enfrenta a la lectura para orientarse, debería poder encontrar información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios, localizar información específica en listados y aislar la información requerida (por ejemplo, saber utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio) y comprender

señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro. Cuando lee en busca de información y argumentos debería poder identificar información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados. Por último, cuando lee las instrucciones, del alumno de nivel A2 se espera que comprenda normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo y instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público (MCER, 2012: 72).

4. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La parte final del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación a través de la cual obtenemos la información sobre el éxito del acto didáctico. Van Esch (2010) diferencia la evaluación del producto y evaluación del proceso. Si la evaluación tiene como fin medir los resultados de la enseñanza, hablamos de una evaluación del producto. Si queremos saber cómo hemos obtenido estos resultados, hablamos de una evaluación del proceso.

También distingue la evaluación sumativa y la evaluación formativa, en cuanto al momento de la evaluación. Si queremos controlar la calidad del producto final, hablamos de una evaluación “sumativa”, pero si queremos reunir información durante el proceso de aprendizaje para efectuar revisiones de este proceso, hablamos de la evaluación formativa.

Usando sus términos, podríamos notar que la mayoría de las actividades usadas para evaluar la comprensión lectora en nuestras escuelas controlan sólo la comprensión del producto y sumativa, probablemente porque no se dispone del tiempo necesario para analizar el entero proceso de enseñanza para cada alumno. Como indican Alonso y Mateos (1985:5), la comprensión lectora, en las pruebas existentes, se evalúa mayormente a través las preguntas sobre el contenido de una frase o un fragmento leído cuyas respuestas suelen encontrarse expresadas en el texto. De esta manera, la comprensión lectora se evalúa como un producto de lectura. El autor advierte que este modo de evaluación puede dar resultados que no sean muy exactos porque el sujeto puede adivinar la respuesta correcta. Por otro lado, las técnicas de tipo “pensamiento en voz alta” que consisten en pedir al alumno que explique sus pensamientos, presentan muchas limitaciones metodológicas.

Tampoco nos parece que se enseñan o evalúan bastantes tipos de lectura para cumplir todas las funciones sociales que lectura ocupa en la vida real. Puede ocurrir que los alumnos estén capaces de hacer las actividades concebidas y creadas para el acto didáctico, pero eso no significa que entenderán los textos de la vida real con el mismo éxito.

4.1. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Con el fin de obtener resultados fiables, estas actividades deberían ser adecuadas al texto y a los objetivos de la lectura. Los objetivos son exactamente lo que más diferencia las actividades de la comprensión lectora. Cada una de las actividades requiere un tratamiento diferente de las informaciones. Unas exigen una lectura rápida y comprensión global del texto sin prestar mucha atención a los detalles, y otras piden precisamente la información específica. Además, es muy importante que las actividades sean variadas para lograr un imagen más amplio y preciso de la capacidad lectora de alumnos. Pérez Zorilla (2005:5) advierte a un elemento más que deberían incluir las pruebas de la comprensión lectora: la prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos.

Según Montanero Fernández (2003:13), las pruebas de la comprensión lectora pueden ser objetivas y semiobjetivas. Las pruebas objetivas están formadas por preguntas breves cuya respuesta se ofrece cerrada, a menudo acompañada de distractores. En otras palabras, se exige una respuesta corta y objetiva. Tales pruebas son selección múltiple o verdadero/falso. Por otro lado, las pruebas semiobjetivas exigen de lectores de realizar inferencias a partir de la información que obtienen del texto y de su propia base de conocimientos previos. Un ejemplo de la prueba semiobjetiva es el texto fragmentado.

Continuamos con algunas de las pruebas objetivas y semiobjetivas más usadas.

4.1.2. Selección múltiple

La prueba de tipo selección múltiple es un tipo de prueba donde se propone un problema o una situación en forma de una frase a la cual se necesita continuar o responder eligiendo entre varias respuestas seguidas entre cuales sólo una es correcta. La variante más difícil de este tipo de preguntas son los ítems de selección múltiple en los cuales todas las alternativas son correctas excepto una que es mejor que las demás. Es una prueba objetiva cuya mayor ventaja es que es económica. Esta actividad se termina con rapidez sea a mano sea en ordenador. Como una prueba de este tipo ahorra el tiempo, es posible usarla en gran

numero de personas y corregir los resultados tampoco pide mucho tiempo. Sin embargo, este tipo de prueba solamente se puede utilizar para evaluar las destrezas receptivas como la comprensión auditiva y lectora como indica Woodford (1991:27): “Lo importante es no olvidar que solamente se puede medir lo que el estudiante reconoce, y no lo que puede producir. Que el estudiante seleccione la forma apropiada del verbo de entre cuatro o cinco alternativas para completar una oración, no es garantía de que pueda emplear esa forma en una oración original”.

El autor advierte también que no es fácil elaborar las respuestas alternativas a aquella correcta. Como este tipo de actividades consiste en una pregunta y tres, cuatro o cinco respuestas entre cuales hay solo una correcta, el resto de las respuestas tiene el papel de los desviadores. La dificultad del ejercicio depende de ellos. Los desviadores deberían atraer a los examinados, y en el caso de que no atraen a ninguno, no están funcionando: el reactivo tiene una alternativa menos y la posibilidad de contestar bien al azar es mayor. Esto afecta la fiabilidad del reactivo. (Woodford, 1991:28).

4.1.2. Verdadero/falso

Las actividades de tipo verdadero/falso son preguntas con solamente dos opciones de respuesta que excluyen una a otra. Al alumno se presenta una serie de oraciones afirmativas relacionadas al texto anteriormente leído para las cuales él tiene que decidir si son verdaderas o incorrectas. Este tipo de preguntas da una información rápida y objetiva sobre la comprensión del alumno. No obstante, igual a las actividades de tipo selección múltiple, las preguntas de tipo verdadero/falso, no pueden dar la información sobre las capacidades productivas del alumno.

La posibilidad de adivinar la respuesta por casualidad es aun más grande que en el caso de las preguntas de tipo selección múltiple. El hecho de que la probabilidad de acertar la respuesta correcta sea 50 % no significa que este tipo de actividades es fácil. Morales Vallejo (2006) aconseja que que haya mayor número de ítems cuya respuesta correcta sea falso porque los ítems cuya respuesta correcta es falso suelen ser más discriminantes (los que saben más y los que saben menos quedan mejor diferenciados) y tienen por lo tanto una fiabilidad mayor. La tendencia a responder *Falso* de manera preferente es menos usual.

Según autor, la dificultad de estas preguntas depende de dos factores: que la respuesta sea verdadero o falso y que la frase esté positiva o negativa:

Formulación de la frase	Más fácil cuando la respuesta correcta es	Más difícil cuando la respuesta correcta es
Positiva	Verdadero	Falso
Negativa	Falso	Verdadero

4.1.3. Relacionar un párrafo con su título

Estas pruebas objetivas son rápidas y adecuadas para controlar la comprensión global. La tarea del alumno es emparejar el título con el párrafo apropiado.

Al leer los títulos, el alumno tendría que poder prever los temas de los párrafos que le ayudaría en su tarea. Este tipo de ejercicios no exige tanto la identificación de los detalles, sino la comprensión general del texto, es decir, se controla la capacidad del alumno de captar la idea principal y el hilo conductor del texto.

La estructura del texto puede tener un rol importante porque la forma del texto a menudo refleja la intención del mensaje. Por ejemplo, si se trata de un anuncio, la información importante será marcada de alguna manera, por ejemplo escrita en letras mayúsculas o aparte del resto del texto.

4.1.4. Ordenar un texto fragmentado

La actividad de reordenar un texto fragmentado es una prueba objetiva. Al alumno se le ofrecen partes de un texto mezclados y su tarea es recomponerlo. Esta actividad exige del alumno una capacidad de la comprensión global del texto pero también el reconocimiento de los detalles que puedan ser útiles y cruciales para poder prever lo que sigue. También debería ser capaz de deducir que un evento fue causado por otro. Según Fernández (2004:418), la ordenación de este particular rompecabezas requiere que el lector descubra este tipo de señalizaciones y expresiones anafóricas, reconozca el hipotético antecedente, infiera el «hilo

conductor» y anticipe la progresión temática, con objeto de establecer «correferencias» entre los fragmentos del texto. El autor señala también que este tipo de ejercicios es muy estimulante para los alumnos.

4.1.5. Cloze test

Como observa Fernández (2003:13) la actividad de tipo cloze es una prueba semiobjetiva, donde “se trata de ofrecer al lector un texto mutilado (con espacios en blanco) que el sujeto debe rellenar durante la misma lectura, de manera que éste sólo será capaz de restaurar las palabras que faltan si utiliza de forma estratégica las claves textuales que conducen a la representación del hilo conductor.”

Esta actividad se puede usar para controlar el conocimiento de la gramática, pero también se usa a menudo para evaluar la comprensión lectora. En el caso de la evaluación de la comprensión lectora, el alumno tiene que adivinar un término o una expresión que falta que es mucho más difícil que decidir, por ejemplo, qué tiempo y persona del verbo exigido poner en el hueco como en el caso de pruebas cloze gramaticales.

Al evaluar este tipo de pruebas, se suelen usar dos maneras: la primera y la que hace la prueba mucho más difícil es aceptar solamente la palabra del texto original, y la otra es aceptar todas las opciones estimadas posibles.

La forma simplificada del cloze incluye una lista de las palabras que faltan. La lista puede incluir también unos “distractores”, o sea las palabras de sobra que no faltan del texto sino están allí en la función de desviadores.

La actividad de tipo cloze es la que más permite ver cómo piensa el alumno, cómo conecta sus ideas y si es capaz de usar el contexto que es esencial en este tipo de actividad.

4.1.6. Preguntas abiertas

En el caso de preguntas abiertas, el alumno no tiene opciones entre cuales elegir la respuesta sino tiene que componerla sólo. Por lo tanto, este tipo de actividades exige más tiempo que, por ejemplo, actividades de tipo verdadero/falso o selección múltiple.

Las actividades verdadero/falso o selección múltiple pueden modificarse fácilmente en una pregunta abierta. De esa manera no solamente se puede averiguar cuánto el alumno haya entendido el texto sino también cómo utiliza sus destrezas de producción.

En el caso de preguntas abiertas no hay tanta posibilidad de adivinar la respuesta por azar y por eso son bastante fiables. Sin embargo, no son tipo de prueba objetiva por lo que la objetividad depende del examinador.

4.2. TIPOLOGÍA TEXTUAL

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje se tiene que tener cuenta de las necesidades y deseos del alumno. Uno estudia lenguas extranjeras por razones del trabajo, por placer o porque algunas circunstancias de la vida lo piden (como la mudanza a un país extranjero) así que los textos trabajados en clase y usados para la evaluación de la comprensión lectora deberían ser variados y sobre todo deberían reflejar la realidad. Como afirma Gracia (2006) es necesario practicar la comprensión lectora de textos auténticos como base de la lengua escrita puesto que la lectura de dichos textos resulta provechosa para el propio proceso de adquisición de la lengua por el vocabulario y estructuras sintácticas que puedan contener.

Según Neuner (en Van Esch, 2010:1) en la enseñanza se parte de las necesidades que tiene el alumno en sus tres papeles: de turista en el país extranjero, de persona de contacto en su propio país y de consumidor de los medios de información (la prensa, la radio y la televisión). Por eso el alumno debe encontrarse con textos de diferentes tipos y tareas apropiadas que exijan la búsqueda de información e interpretación del contenido de un texto. Utilizar textos auténticos incluye respetar al máximo su tipografía y formato original, pues éste puede ayudar a establecer hipótesis sobre su contenido (presencia de títulos en mayor tamaño, fotografías, etc.) y también no “simplificarlo” pues con ello podemos eliminar indicadores del discurso y redundancias que favorecen el proceso de predicción e interpretación del texto (Blanco Iglesias, 2005:15).

Van Esch (2010) tampoco está a favor de la reducción del grado de la dificultad de los textos considerando que la información en un texto que es más de la necesaria contribuye a que el lector pueda comprender el texto más fácilmente. Afirma que la redundancia es más importante para los lectores de textos en lengua extranjera que en lengua materna porque crea

el contexto necesario para poder deducir el significado de palabras desconocidas: “Si a causa de la adaptación de textos, por ejemplo, por quitar palabras y hacer más cortas las frases, se pierde la redundancia, el texto se hace más difícil en vez de más fácil” (Van Esch, 2010:9).

Habitualmente se describen las necesidades del alumno según sus tres dimensiones: la dimensión de agente social, que ha de ser capaz de participar en las interacciones sociales, la dimensión de hablante intercultural que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y la dimensión de aprendiente autónomo que tiene que ser responsable de su propio proceso de aprendizaje (Santa Cecilia, 2010). Afrontando al alumno como un “agente social, intercultural y autónomo para el que el que los textos escritos son los con que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos en el ámbito laboral” Diamanti (2010:71) ofrece unos criterios que deberían cumplir los textos para el uso didáctico:

- Son muestras reales y reflejan el mundo real del alumno.
- Son los que se encuentran con mayor frecuencia en el ámbito laboral y se utilizan en común en la mayoría de los sectores de la actividad profesional.
- Forman parte del contexto laboral, socioeconómico, pragmático, cognitivo y transcultural del alumno por lo que corresponden a sus expectativas.
- Forman el input lingüístico significativo que pondrá en marcha los procesos cognitivos de lectura y de comprensión y forman el punto de partida para el aprendizaje.
- Ofrecen varias opciones de explotación en el aula según el objetivo didáctico.
- Están abiertos a la aplicación de una variada tipología de actividades según las estrategias que se pretende desarrollar.
- Tienen aplicaciones didácticas de manera directa.
- La mayoría de ellos ha sido poco explotada en el aula.

La autora indica también que las actividades para la evaluación de los textos propuestos deberían ser diseñadas para el mismo fin.

Van Esch (2010:1) da ejemplos de los textos apropiados para los alumnos de lenguas extranjeras: “Ejemplos de tipos de textos que el alumno debe leer y que cumplan sus necesidades comunicativas son: anuncios, manuales de instrucciones o modos de empleo de aparatos, avisos, cartas, cómics, explicaciones de gráficos y de cuadros, descripciones de rutas, guías, mapas, planos, formularios, recetas, noticias en el periódico, listas de precios, programas de radio y televisión, rótulos, cartas de restaurante, guías de teléfono y partes meteorológicos”.

En cuanto al formato del texto, el documento PISA (2009) ofrece la división de los textos a los “continuos” y “discontinuos”. Los textos continuos son compuestos por oraciones que construyen párrafos o capítulos que ayudan al lector reconocer la organización del texto. Éstos son, por ejemplo, reportajes periodísticos, ensayos, cartas etc.

Al contrario, los textos discontinuos son formados por oraciones que no constituyen estructuras más amplias. Requieren otro tipo de aproximación lectora porque las oraciones aparen como varios tipos de listas. Ejemplos de estos textos son anuncios, catálogos, tablas etc. Los textos usados en las pruebas de la comprensión lectora son tanto continuos

De acuerdo con los criterios anteriormente mencionados, hemos desarrollado una tipología de los textos habitualmente más se usados en el aula, durante el aprendizaje y evaluación de la comprensión lectora:

a) Artículos periodísticos

Los artículos son textos continuos y son muy útiles cuando se exige del alumno de establecer un orden secuencial de ideas y de combinar ideas de cada párrafo en una idea general. Por eso se usan a menudo en las actividades de “reordenar los párrafos”. También se pueden usar cuando se pide del alumno de identificar la información específica.

Si se evalúan los alumnos de niveles elevados, se puede controlar más que la comprensión literal, se puede pedir la interpretación del artículo, la actitud del autor sobre el tema o el mensaje del texto.

b) Publicidad

La publicidad es un tipo del texto discontinuo, lo que puede hacerlo más complicado para algunos lectores. La publicidad normalmente sirve más para atraer la atención que para dar mucha información, por lo que las oraciones usadas son cortas, a menudo no contienen la información especificada, sino se deja mucho al lector para deducir. El elemento intercultural también puede causar problemas al alumno en cuanto a la comprensión de la publicidad.

c) Anuncios

El formato de los anuncios tiene algunas semejanzas con el formato de la publicidad. También son cortos y las frases parecen a una lista de información. Hay anuncios que dan más información, y aquellos que dan sólo la principal, pero la tarea del alumno es de captar la idea y el mensaje del texto.

d) Cartas personales

Este tipo de textos se usa muchísimo para la evaluación de la comprensión lectora y es cercano a los alumnos por el formato y por la temática. Las informaciones en las cartas pueden ser expresadas de una forma explícita o implícita. La comprensión del texto puede resultar dificultado si en la búsqueda por la información necesitada el alumno se encuentra con las informaciones abundantes o distractoras.

e) Textos literarios

Textos literarios se aplican para la evaluación de los alumnos de los niveles más altos. Como está indicado en el documento DIGEDUCA (2012:6), “son textos que privilegian el mensaje por el mensaje mismo. El escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, empleando su imaginación y fantasía para la creación de mundos ficticios. El lector debe unir las piezas en juego: trama, personajes y el lenguaje, para que se capte el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpressados. Debe también hacer interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo”.

La lectura es un conjunto de de numerosos procesos que diventa aún más complejo cuando se trata de la lectura en una lengua extranjera. Cuando lee en la lengua que esté aprendiendo, el lector aporta al proceso no sólo sus experiencias y conocimientos personales y universales sino también su conocimiento de la cierta lengua. Todos estos componentes luego interfieren con el tipo de texto que se lee. Eso significa que dos lectores con el mismo nivel de dominio de la lengua extranjera no van a percibir un texto extranjero de la misma manera, igual que dos lectores no van a entender de la misma manera dos textos escritos en su lengua materna.

No obstante, existen ciertos criterios de evaluación de la comprensión lectora según los cuales podemos averiguar objetivamente la comprensión de alumnos. A causa de las limitaciones en el tiempo en nuestras escuelas mayormente se realizan las pruebas en grupos y menos las individuales. La comprensión lectora a menudo se averigua mediante exámenes escritos, junto con otras destrezas (excepto la expresión oral) y por lo tanto se le presta sólo una reducida parte del tiempo y espacio predispuesto para la prueba de la lengua. En nuestro estudio nos concentramos solamente en la comprensión lectora de los alumnos adolescentes

que estudian español como lengua extranjera obligatoria en un contexto escolar croata. Queríamos ver su nivel de conocimiento de la lengua, y la interrelación de diferentes factores y la comprensión lectora. También queríamos ver cuál de los ejercicios y textos más usados en las pruebas de la comprensión lectora les resultarían más interesantes, fáciles o difíciles.

5. ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El primer objetivo del nuestro estudio fue analizar la tipología textual y de actividades usada en un examen oficial como el DELE y compararla con la tipología propuesta en la literatura que analizamos en la primera parte del nuestro trabajo.

Luego queríamos examinar el éxito de los alumnos en las actividades que elegimos. Al consultarnos con la profesora de español de las dos clases que participaron en la investigación, supusimos que los alumnos tenían el nivel A2 del dominio de la lengua española y queríamos averiguar ese supuesto. Para la evaluación de la comprensión lectora elegimos el examen DELE porque es un examen oficial con reconocimiento internacional.

El tercer objetivo fue averiguar las actitudes de los alumnos hacia las diferentes actividades que encontraron en el examen y la relación entre el éxito que obtuvieron en cada una de las actividades y sus opiniones de los ejercicios. Nos interesaba cómo reaccionarían los alumnos a diferentes tipos de actividades de lectura, cuáles tareas les resultarían difíciles y cuales menos complicados y qué segmento de la lengua les provocaría confusiones.

El cuarto objetivo fue averiguar las posibles correlaciones entre el éxito de los estudiantes de una escuela secundaria en el examen de la comprensión lectora y sus actitudes hacia el español y hacia el mismo examen.

5.2. METODOLOGÍA

5.2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 51 alumnos adolescentes, hablantes nativos de la lengua croata que estudian español en un liceo de Zagreb. Participaron 27 alumnos de la cuarta clase que han estudiado español por casi 4 años, y 24 alumnos de la tercera clase que han estudiado español por casi 3 años. Del número total de los alumnos había 15.7 alumnos (8) y 84.3 alumnas (43) de la edad entre 16 y 18 años.

5.2.2. Instrumentos

a) Examen

Como material para la evaluación de la comprensión lectora usamos el modelo del examen DELE de nivel A2 del año 2010. El examen está compuesto por cinco tareas de la comprensión lectora formados por diferentes tipos de textos y preguntas correspondientes.

En la Tarea 1 los alumnos tienen que relacionar las afirmaciones con los enunciados apropiados. Hay 7 afirmaciones y 10 textos, así que 3 textos tienen el papel de distractores. En la Tarea 2 los alumnos tienen que leer un correo electrónico y luego responder a 5 preguntas de tipo selección múltiple. La Tarea 3 consiste en 6 enunciados cada uno seguido por una pregunta de tipo selección múltiple. En la Tarea 4 tienen que emparejar 6 afirmaciones con 9 enunciados, ofertas de trabajo. De nuevo, 3 textos tienen el papel de distractores. La Tarea 5 consiste en una noticia para leer y 6 preguntas de tipo selección múltiple. Cada respuesta correcta lleva un punto, y respuestas incorrectas cero puntos.

b) Cuestionario

El cuestionario desarrollado para las necesidades de esta investigación concierne la actitud de los estudiantes hacia la lengua española y hacia el examen. De esta forma el cuestionario nos permitió evaluar los resultados de los alumnos teniendo en cuenta su propia valoración acerca de su conocimiento de la lengua española y su percepción de los textos y preguntas.

Está compuesto por tres partes. La primera parte trata los datos sociodemográficos del estudiante: sexo, edad, años de aprendizaje de español, su nota de español al final del año académico pasado y otras lenguas que conoce (si las conoce).

La segunda parte concierne su actitud hacia el español que incluye sus opiniones sobre su propio conocimiento del español, sus opiniones sobre la utilidad de diferentes componentes de la lengua, el grado del deseo de continuar el aprendizaje y sus aficiones por el español. Esta parte está compuesta por 9 afirmaciones emparejadas con las respuestas en la escala de Likert (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo, 5-totalmente de acuerdo).

En la tercera parte los alumnos respondían a las preguntas en cuanto a su actitud hacia el examen. Las primeras tres preguntas consideran el examen en general: si estaba en su nivel de español, si tienen experiencia con las actividades similares y si tenían bastante tiempo para

terminarlo. Los últimos cinco preguntas conciernen cada una de las actividades: si eran interesantes, simples, si eran familiarizados con los temas, si tenían problemas con la comprensión global y detallada, si tenían problemas con las estructuras gramaticales y con el vocabulario. En estas partes del cuestionario también usamos las respuestas en la escala de Likert (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo, 5-totalmente de acuerdo).

5.2.3. Procedimiento de la investigación

Los datos para el estudio estaban recolectados durante dos semanas. El estudio fue gestionado durante las clases de español, y el examinador corrigió los exámenes y los cuestionarios. Los datos obtenidos fueron analizados en el programa estadístico JMP.

Antes de la ejecución de la investigación, hemos averiguado el nivel de los alumnos con su profesora de español. Al elegir el examen adecuado, hemos creado el cuestionario para informarnos sobre los datos generales de los alumnos y también relacionado con el examen. Cada una de las dos sesiones duró 45 minutos y fue realizada en grupos. El primer grupo lo formaron los alumnos del cuarto clase y el segundo grupo los alumnos de la tercera clase. Todos los alumnos realizaron la tarea en el aula y en horario de clase. Les fue aclarado que la prueba era anónima y que se iba a usar solamente para los propósitos de la investigación. También fue dicho que lo importante era tratar de terminar el examen durante la clase, y que el cuestionario se podía llevar a casa y volver a la clase siguiente, así que los alumnos primero hicieron los exámenes y a continuación los cuestionarios. La mayoría de los alumnos terminó el examen y el cuestionario en la clase. También explicamos a los alumnos que era importante que hicieran cada uno su examen sin ayuda de los compañeros y que fueran sinceros en cuanto al cuestionario.

5.3. RESULTADOS

5.3.1. Tipología de textos y actividades

El examen DELE de la comprensión lectora de nivel A2 que usamos para el nuestro estudio está compuesto por cinco tareas diferentes.

Tarea 1 está formada por once anuncios que los alumnos tenían que relacionar con siete afirmaciones sobre sólo siete de esos once anuncios. Como ya mencionamos en la primera parte del trabajo, los anuncios no suelen dar información en frases largas y detalladamente elaboradas, sino en frases cortas, “listas” de información. También es común el uso de abreviaciones y números. Todas las informaciones no son siempre explícitamente expresadas y es necesario que el lector esté capaz de deducirlas. Los anuncios de la Tarea 1 están compuestos por cuatro frases como máximo. La mayoría de las frases contiene las formas impersonales de verbos como infinitivo o gerundio.

La actividad usada para evaluar la comprensión lectora en esta tarea es una variación de relacionar un párrafo con su título.

Tarea 2 consiste en una carta personal seguida por una actividad de selección múltiple. Es una carta personal de una amiga a la otra. El objetivo principal de la carta es la invitación a la cena pero también da otras informaciones cotidianas. Las frases son moderadamente largas y la mayoría es adversativa lo que podía confundir los alumnos menos atentos.

La actividad es una típica actividad de tipo selección múltiple. A los alumnos se les presenta la carta seguida por cinco preguntas relacionadas. Cada pregunta está en la forma de una frase afirmativa que los alumnos tienen que terminar seleccionando a una de las tres opciones ofrecidas. De las tres opciones, sólo una es correcta, y otras dos incorrectas. Sin embargo, a uno que no esté preparado para el ejercicio, una de las opciones equivocadas puede parecer correcta porque parece a la información correcta del texto. Esta opción sirve como distractor.

Tarea 3 está formada por seis anuncios, pero esta vez los anuncios son más largos, compuestos por oraciones largas y a veces complejas (contienen más de un sintagma verbal). Los temas de los anuncios son cercanos a los alumnos puesto que todas tratan sucesos de la vida estudiantil. Los anuncios están seguidos por una frase afirmativa a la que hay que

completar con una de las tres opciones seguidas. Una de las oraciones es correcta, y otras dos incorrectas, creadas para confundir a los alumnos.

Tarea 4 también consiste en anuncios, pero esta vez muy específicos. Se trata de anuncios de oferta de trabajo que describen diferentes empleos. En los textos las informaciones están expresadas explícitamente pero en otras palabras o expresiones que en las respuestas, lo que exige de alumnos un vocabulario más amplio.

De nuevo, la actividad usada es un tipo de la actividad emparejar un párrafo con su título. Los anuncios se tienen que emparejar con las oraciones afirmativas que los describen. Hay diez textos y seis oraciones, así que cuatro textos sirven para distraer a los alumnos.

Tarea 5 está formada por un texto largo, una noticia que parece a un artículo periodístico. Contiene muchísimas informaciones, nombres y números, y es fácil para los alumnos de perderse. Está dividido en 5 párrafos. El tema no era cotidiana para los alumnos sino específica, lo que también podía provocar dificultades en la comprensión para los alumnos.

La actividad que sigue el texto es la selección múltiple con tres opciones de respuesta, y sólo una de ellos es correcta. Cada pregunta se refiere a uno de los cinco párrafos, es decir, cada párrafo contiene la respuesta a una de las preguntas. La primera pregunta se refiere al texto en general.

Como hemos mencionado antes, la mayoría de los exámenes de la comprensión lectora se concentra en la comprensión como un producto de lectura. La situación es igual en nuestro caso. Igual que los exámenes habituales de la comprensión lectora, el presente examen controló si los alumnos estaban capaces de encontrar informaciones de los textos, expresadas de forma más o menos explícita. No se examinaban los procesos que llevaron a los alumnos a la comprensión de los textos, sino se controlaba solamente si entendieron los textos o no.

Los textos usados en el examen se diferenciaban por la extensión, forma y temática. En cuanto a la forma, se usaron textos habituales para la comprensión lectora: carta personal, noticia y anuncios de diferentes tipos. Algunos trataban temas más cotidianos y otros más particulares. Por lo tanto se diferencia el éxito de los alumnos en cuanto a diferentes actividades, porque no todos los textos provocaron el mismo grado de interés en los alumnos.

Las actividades eran también típicos para este tipo de examen. Predominaba una variante facilitada de la prueba de tipo selección múltiple, apropiada a este nivel de la lengua. Otra actividad usada era una variación de la actividad conectar un párrafo con su título: los alumnos tenían que relacionar párrafos (anuncios) con afirmaciones que los caracterizaban.

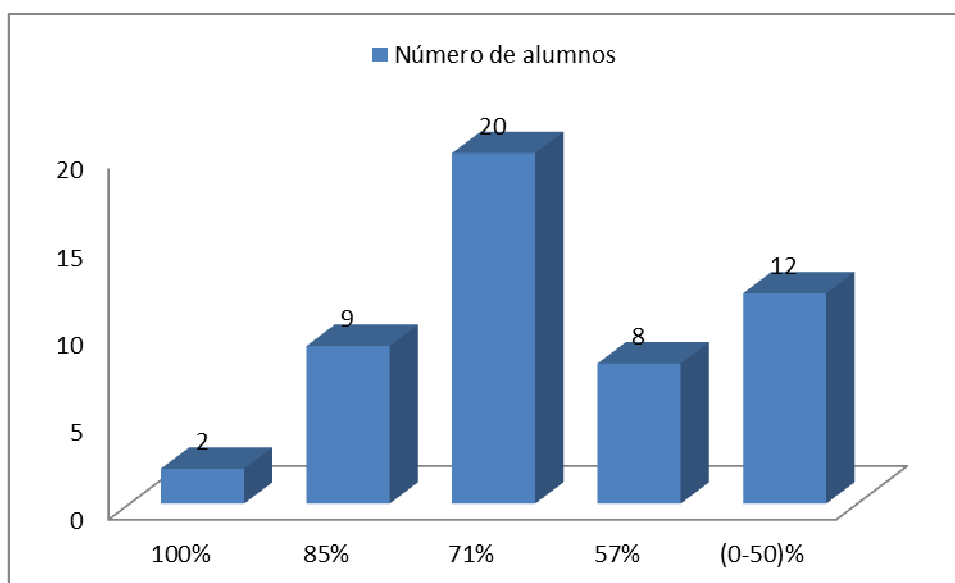
Las dos pruebas usadas son muy económicas, así que los alumnos consiguieron hacer muchos ejercicios en poco tiempo.

Sin embargo, nos extraña que había sólo dos tipos de actividades en el examen puesto que conocemos muchos más tipos de pruebas de la comprensión lectora. Nos parece que, además a las actividades usadas en este examen, sería oportuno usar al menos una actividad más compleja como reordenar párrafos o pregunta abierta, no sólo porque son más exigentes, sino también porque creemos que la comprensión lectora se puede controlar mejor con una mayor variedad de actividades. Si los alumnos están acostumbrados a uno o dos tipos de actividades de la comprensión lectora, empiezan a resolverlas con automatismo lo que influye a la credibilidad de la actividad. Lo podemos evitar usando diferentes tipos de actividades tanto en la clase mientras practicamos con los alumnos, cuanto en los exámenes.

5.3.2. Resultados de los participantes en el examen

En esta parte del trabajo vamos a presentar el resultado que obtuvieron los alumnos en cada tarea, expresado como porcentaje. En el Gráfico 1. vamos a mostrar el éxito de los alumnos en la Tarea 1.

Gráfico 1. Resultado de alumnos en la Tarea 1.



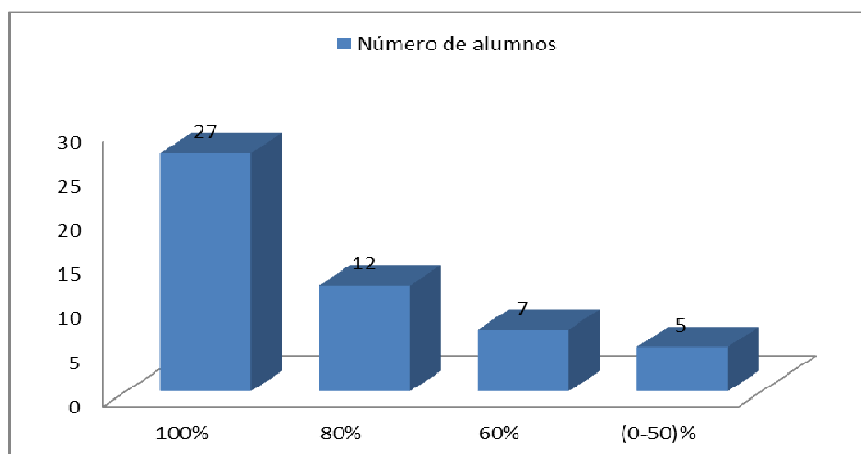
Comparando con otras tareas, los alumnos tuvieron menos éxito con la Tarea 1. La tarea llevaba 7 puntos (cada respuesta correcta llevaba un punto), pero sólo dos alumnos obtuvieron todos los puntos, o sea hicieron correctamente 100% del ejercicio.

La actividad provocó bastante confusión para los alumnos. Tenían que leer once enunciados y conectarlos con siete títulos, o sea siete afirmaciones sobre los siete enunciados. Extraña que sólo dos alumnas hicieron correctamente la actividad entera puesto que muchos alumnos hicieron 100% correctamente otras actividades que no nos parecen mucho más complicadas que este. Notamos también que los alumnos no leyeron atentamente los enunciados, sino buscaron palabras iguales en los enunciados y en los títulos para emparejarlos de esa manera. Por eso la mayoría de los alumnos emparejó el enunciado de ayuntamiento de Cáceres que enunció que cortaban el agua de 8 de la mañana a 5 de la tarde con el título “Informan por la mañana“. En realidad, el título “Informan por la mañana“ fue el título del enunciado de Viajes Águila donde fue escrito “Más información: de 9hrs. A 12hrs.“. Notamos que los alumnos basaron su comprensión lectora en el reconocimiento de las palabras en vez de basarla en una lectura atenta y conclusión razonable.

Este fenómeno puede ser explicado por su desconocimiento del género de anuncio. Como indica Šamo (2006), el conocimiento del texto nos puede ayudar con la lectura. Si conocemos un determinado tipo del texto, sabemos cómo está organizado, dónde podemos esperar ciertos datos o cómo las informaciones están señaladas. Probablemente los alumnos no conocían las características de este tipo de anuncios y por lo tanto tenían dificultades en la comprensión.

Los resultados de la Tarea 2 son mucho mejores que de los de la primera. Los presentamos en el Gráfico 2:

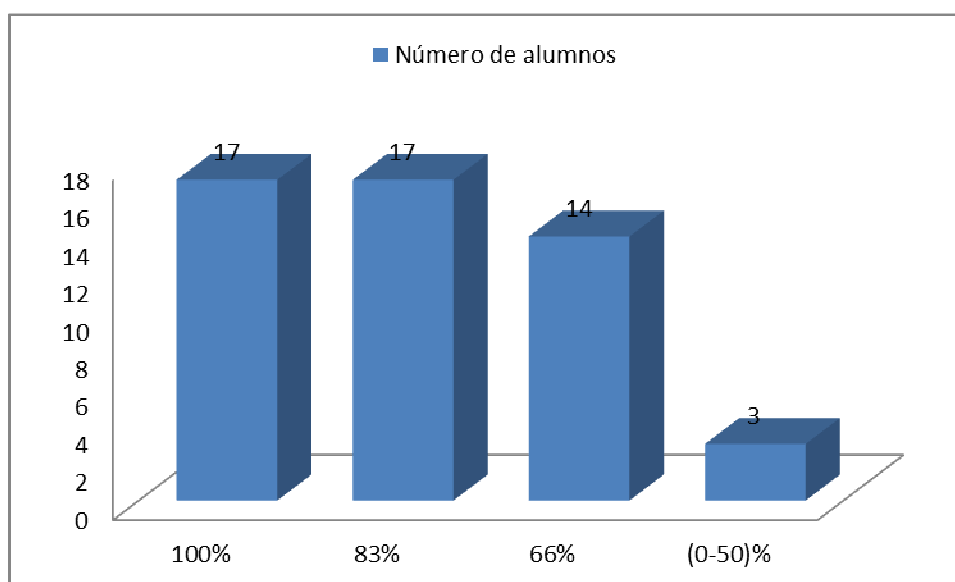
Gráfico 2. Resultado de alumnos en la Tarea 2.



Más de la mitad de alumnos obtuvieron 5 puntos del máximo de 5 puntos. En esta actividad los alumnos tuvieron más éxito. Se trata de una carta personal que una amiga escribió a otra. Como ya mencionamos, este tipo de texto se usa mucho para la evaluación de la comprensión lectora. En la mayoría de los casos los lectores son familiarizados con los temas de cartas personales escritas para evaluar la comprensión lectora porque son temas cotidianos y comunes. La situación resultó igual en nuestra investigación, y es opuesta a la situación en la primera actividad. El género de la carta personal está presente en la vida de alumnos cada día, sea en la forma electrónica, sea en la forma tradicional, en su vida personal o en los libros, revistas etc. Los alumnos están acostumbrados a esta forma del texto, así que no extraña que tenían menos dificultades que en la primera actividad con los anuncios.

Los resultados de la Tarea 3 están presentados en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Resultados de alumnos en la Tarea 3.

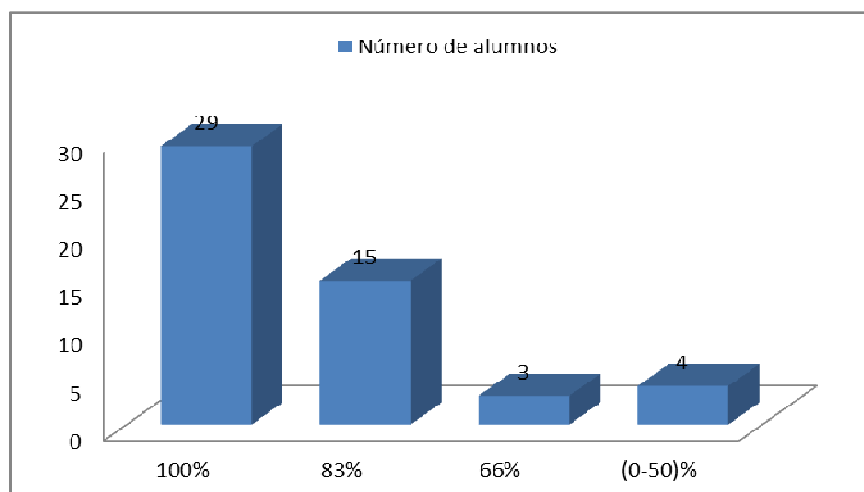


La Tarea 3 esta compuesta por textos cortos, anuncios con temas varios, y, según el cuestionario, bastante conocidos a los alumnos. Los alumnos obtuvieron bastante éxito. Aunque se trata del género de anuncios, los alumnos no tenían dificultades como en la primera actividad porque en este caso los anuncios parecían a textos cortos, compuestos por frases enteras y completas. A pesar de algunas palabras desconocidas, esta forma del texto permitía a los alumnos de deducir el mensaje por el contexto. Probablemente los temas de los anuncios también les ayudaron puesto que todos tratan de los sucesos típicos de la vida de los jóvenes y estudiantes: cursos, deportes, música, actividades extraescolares etc. Es posible que los alumnos ya conocían el vocabulario de esta actividad: habitualmente los libros de alumnos

escritos para el uso en las escuelas secundarias incluyen textos con temas cercanos y familiares a los adolescentes, similares a los de la Tarea 3.

El Gráfico 4 muestra los resultados de la Tarea 4.

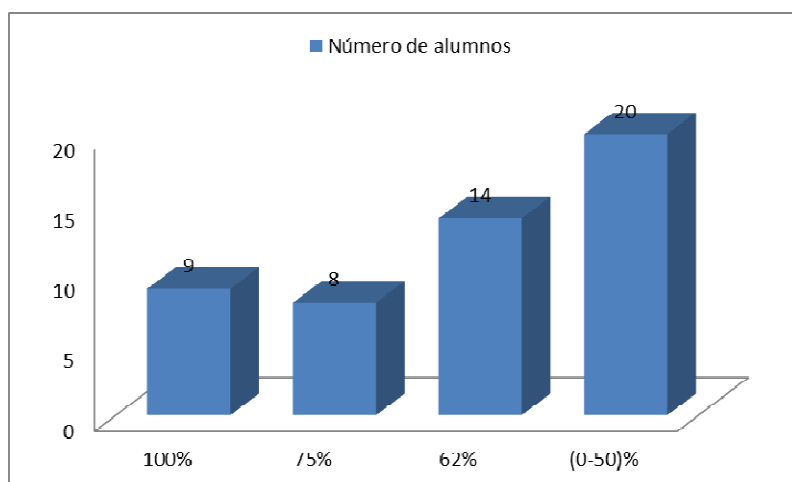
Gráfico 4. resultado de alumnos en la Tarea 4.



En la tarea 4 los alumnos tenían que amparejar los anuncios de oferta de trabajo con las afirmaciones correctas sobre los anuncios. Se trataba de textos cortos, compuestos por frases completas, claras y relativamente cortas que no provocaban mucha confusión. Aunque el tema de empleo probablemente no es cercana a los alumnos, mayormente entendieron los textos porque están formados por un vocabulario bastante común.

Finalmente, los resultados de la Tarea 5 se pueden ver en el Gráfico 5:

Gráfico 5. Resultado de alumnos en la Tarea 5.



Junto con la primera tarea, los alumnos obtuvieron peores resultados en la última. Sólo 9 alumnos obtuvieron todos los puntos. En este ejercicio encontramos más alumnos que no obtuvieron ningún punto: cuatro. Se trataba de una noticia relativamente larga sobre la introducción de la historia y arte en el turismo seguida por 5 preguntas de tipo selección múltiple, así que los alumnos tenían que encontrar ideas-detalle e información específica sobre el texto. Para poder entender completamente el texto sería útil conocer la geografía y ciudades españolas tan como algunos personajes históricos famosos. Sin embargo, el cuestionario muestra que este tema no fue muy interesante o conocido a los alumnos. No tenían problemas con la comprensión global del texto, pero sí con la comprensión detallada y vocabulario desconocido, lo que se puede ver también en los resultados. El tema del texto era muy particular y pedía mucho conocimiento general y específico. La forma del texto era común y probablemente no hizo problemas para los alumnos, pero el contenido no les resultó interesante.

5.3.3. Actitudes de los participantes hacia el español y hacia el examen

En esta parte del trabajo vamos a mostrar resultados del cuestionario expresados en porcentajes. Como ya mencionamos, el cuestionario estaba compuesto por tres partes: la parte con los datos generales de los alumnos, la parte donde los alumnos expresaron sus actitudes hacia la lengua española, y la parte donde expresaron sus actitudes hacia el examen como una totalidad, y hacia cada una de las actividades. Al lado de cada frase de la segunda y tercera parte estaba ofrecida la escala de Likert de 5 grados que los alumnos señalaban, según su grado de acuerdo con la cierta afirmación.

Los datos de la primera parte del cuestionario los describimos en la parte anterior del nuestro trabajo cuando escribimos de los participantes en el estudio.

La segunda parte del cuestionario estaba compuesta por nueve ítems, frases afirmativas que describían las actitudes de los alumnos hacia la lengua española.

En la Tabla 1. vamos a mostrar el nivel de acuerdo de los alumnos con cada afirmación.

Tabla 1. Actitudes de los alumnos hacia la lengua española.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me gusta español.	3%	5%	20%	43%	28%
2. Estoy contento/a con mi conocimiento del español.	6%	33%	20%	28%	13%
3. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Comprensión de lectura.	12%	18%	17%	37%	16%
4. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Expresión escrita.	21%	28%	39%	6%	5%
5. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Expresión oral.	6%	2%	11%	51%	30%
6. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Comprensión auditiva.	8%	3%	23%	39%	26%
7. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Vocabulario.	6%	12%	29%	32%	20%
8. Creo que el conocimiento del español me servirá en el futuro, especialmente: Gramática.	16%	3%	40%	28%	13%
9. Me gustaría continuar con el aprendizaje de español.	3%	2%	24%	52%	18%

Como muestra el cuestionario, a los alumnos mayormente les gusta español, y a muchos les gustaría continuar con el aprendizaje. Esto probablemente influyó en sus buenos resultados del examen, o sea en su buen conocimiento del español.

No sorprende la opinión de los alumnos en cuanto a la utilidad de diferentes aspectos de la lengua. La mayoría considera más útil la expresión oral, y menos útil les parece la gramática. Este dato fue esperado porque habitualmente a los alumnos que no tienen intención de ocuparse más profundamente de la lengua extranjera, les parece bastante aprender a comunicar oralmente en la cierta lengua extranjera. Los alumnos consideran también bastante importante el conocimiento de otras dos partes de la lengua extranjera necesarias para la comunicación cotidiana: la comprensión lectora y auditiva. Asimismo consideran útil el conocimiento de vocabulario, pero no les parece tan útil gramática y escritura.

Vamos a dividir la tercera parte en dos: la parte que trata el examen en total, y la parte que trata cada una de las actividades separadamente.

En la Tabla 2. vemos los niveles de acuerdo de los alumnos con las afirmaciones que tratan el nivel del examen, las actividades de lectura que el examen contiene y el tiempo predispuesto para el examen:

Tabla 2. Actitudes de los alumnos hacia el examen en general.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El examen fue de mi nivel de español.	4%	2%	33%	49%	22%
2. Ya me encontré con actividades similares.	0%	2%	34%	51%	12%
3. Tuve bastante tiempo para hacer el examen.	0%	5%	31%	38%	25%

Los resultados de la parte del cuestionario que trata las actitudes de los alumnos sobre el examen son muy positivos. La mayoría de los alumnos considera el nivel del examen apropiado para su nivel de conocimiento de español. También conocían las actividades usadas y tenían bastante tiempo para hacer el examen.

En las Tablas 3.-7. vamos a mostrar las actitudes de los alumnos hacia cada una de las cinco actividades.

En continuación presentamos el porcentaje de acuerdo de los alumnos con cada una de las afirmaciones en cuanto a la Tarea 1:

Tabla 3. Resultados del cuestionario para la Tarea 1.

ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La actividad fue interesante.	4%	16%	35%	35%	8%
2. La actividad fue simple.	8%	14%	47%	20%	8%
3. El tema me fue cercano.	12%	25%	17%	22%	19%
4. No tuve problemas con la comprensión global de los textos.	12%	10%	14%	31%	31%
5. No tuve problemas con la comprensión detallada de los textos.	20%	14%	29%	19%	16%
6. No tuve problemas con las estructuras gramaticales en los textos.	16%	16%	25%	22%	10%
7. No tuve problemas con las palabras desconocidas en los textos.	25%	16%	33%	18%	6%

De los resultados obtenidos notamos que a los alumnos la Tarea 1 les fue medianamente interesante y medianamente difícil, y el tema de los textos no les resulto muy cercana. Tenían algunas dificultades con las estructuras gramaticales, y para muchos el

problema fueron las palabras desconocidas de los textos. Muchos alumnos tenían problemas también con la comprensión detallada de los textos. Esas informaciones pueden dar explicación para el hecho de que los alumnos no tuvieron tanto éxito en esta actividad. La mayoría de los alumnos resolvió correctamente más de 50% de la actividad, pero comparándola con su éxito en otras actividades, la primera actividad no les resultó tan fácil.

En la tabla 4. vemos las opiniones de los alumnos de la Tarea 2:

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La actividad fue interesante.	4%	4%	18%	48%	25%
2. La actividad fue simple.	2%	6%	25%	37%	30%
3. El tema me fue cercano.	0%	10%	30%	27%	33%
4. No tuve problemas con la comprensión global de los textos	4%	6%	10%	31%	49%
5. No tuve problemas con la comprensión detallada de los textos.	6%	8%	22%	27%	35%
6. No tuve problemas con las estructuras gramaticales en los textos.	10%	4%	16%	33%	35%
7. No tuve problemas con las palabras desconocidas en el texto.	6%	8%	22%	37%	25%

Esta actividad la resultó bastante interesante y simple para los alumnos. No tenían problemas con la comprensión del texto y el tema les fue conocido y cercano. La mayoría de los alumnos no tuvo dificultades con las estructuras gramaticales y palabras desconocidas. En

esta actividad obtuvieron más éxito: más de la mitad de los alumnos hicieron 100% correctamente la actividad, y solo cinco alumnos resolvieron correctamente menos de 50%.

Probablemente la forma y el tema de la carta personal son muy familiares a los alumnos. Las frases completas y explícitas ayudan a la comprensión, y la prueba de tipo selección múltiple que siguió el texto es habitual para los alumnos.

La tabla 5. muestra las actitudes sobre la Tarea 3:

Tabla 5. Resultados del cuestionario para la Tarea 3.					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La actividad fue interesante.	2%	10%	16%	52%	18%
2. La actividad fue simple.	2%	6%	27%	39%	25%
3. El tema me fue cercano.	0%	8%	22%	39%	29%
4. No tuve problemas con la comprensión global de los textos.	4%	6%	16%	27%	46%
5. No tuve problemas con la comprensión detallada de los textos.	4%	8%	33%	31%	22%
6. No tuve problemas con las estructuras gramaticales en los textos.	6%	6%	22%	37%	27%
7. No tuve problemas con las palabras desconocidos en los textos.	10%	8%	29%	37%	14%

Según el cuestionario, la Tarea 3 fue la más globalmente comprensible para los alumnos. Suponemos que una de las razones es que mayormente no tenían problemas con las estructuras gramaticales en los textos. A pesar de que encontraron algunas palabras desconocidas, la tarea les fue bastante interesante y simple. El tema les fue muy cercano, lo

que no sorprende dado que todos los anuncios tratan de los sucesos de la vida estudiantil. Los alumnos obtuvieron mucho éxito en esta tarea: solo un alumno hizo menos de 50% del examen correctamente.

Las actitudes de los alumnos sobre la Tarea 4 están mostrados en la Tabla 6:

Ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La actividad fue interesante	4%	16%	35%	35%	8%
2. La actividad fue simple.	8%	14%	47%	20%	8%
3. El tema me fue cercano.	12%	25%	17%	22%	19%
4. No tuve problemas con la comprensión global de los textos.	12%	10%	14%	31%	31%
5. No tuve problemas con la comprensión detallada de los textos.	20%	14%	29%	19%	16%
6. No tuve problemas con las estructuras gramaticales en los textos.	16%	16%	25%	22%	10%
7. No tuve problemas con las palabras desconocidas en los textos.	18%	16%	33%	25%	6%

Aunque el tema de este ejercicio no fue muy conocido a los alumnos, el cuestionario muestra que les resultó bastante interesante. La tarea en general les fue medianamente difícil y tenían algunas dificultades con las estructuras gramaticales y palabras desconocidas. Probablemente por eso los textos les fueron más comprensibles globalmente que detalladamente.

La última tabla muestra las opiniones de los alumnos sobre la Tarea 5:

Tabla 7. Resultados del cuestionario para la Tarea 5.					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La actividad fue interesante.	14%	8%	22%	35%	18%
2. La actividad fue simple.	6%	16%	40%	33%	2%
3. El tema me fue cercano.	15%	17%	37%	2%	8%
4. No tuve problemas con la comprensión global de los textos.	6%	8%	26%	35%	26%
5. No tuve problemas con la comprensión detallada de los textos.	14%	16%	33%	18%	16%
6. No tuve problemas con las estructuras gramaticales en los textos.	9%	13%	22%	36%	18%
7. No tuve problemas con las palabras desconocidas en los textos.	14%	14%	35%	29%	6%

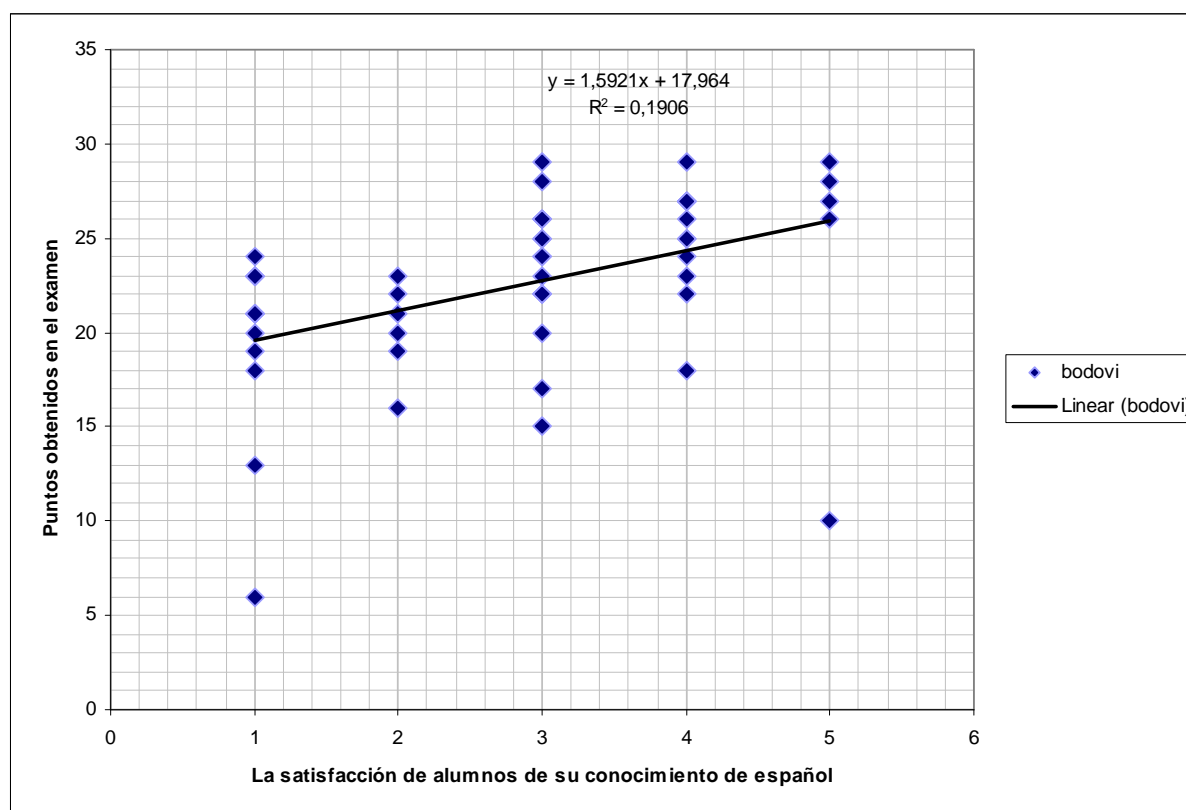
Comparando con otras actividades, en la Tarea 5 los alumnos obtuvieron menos éxito. El cuestionario nos muestra que esta actividad les fue la menos interesante de todas. También vemos que el tema del texto no les fue cercano. Además, como esta actividad fue la última, es posible que los alumnos ya se cansaron y no se podían concentrar en un texto complejo y largo como este.

Las estructuras gramaticales en los textos no les causaron muchas dificultades, pero encontraron algunas palabras desconocidas. La tarea les fue más comprensible globalmente que detalladamente.

5.3.4. Correlaciones

Uno de los objetivos de la nuestra investigación era averiguar si existen correlaciones entre los resultados de los exámenes y actitudes de los alumnos hacia el examen y hacia la lengua española, es decir, averiguar si la actitud de los alumnos hacia el español influye a su éxito en el aprendizaje. Al corregir los exámenes nos dimos cuenta de que los alumnos tuvieron más éxito de lo que suponíamos que iban a tener. Mayormente tuvieron mucho éxito con las actividades así que no esperamos encontrar unas correlaciones relevantes. A primera vista sus respuestas en los cuestionarios y sus resultados del examen no tenían mucha relación. Sin embargo, después de un análisis estadístico obtuvimos varios resultados. La primera correlación que encontramos fue entre los resultados del examen y la satisfacción de los alumnos de su conocimiento de español. Está presentada en el Diagrama 1.

Diagrama 1. Correlación entre la puntuación total obtenida en el examen DELE de nivel A2 y la satisfacción de los alumnos de su conocimiento de español



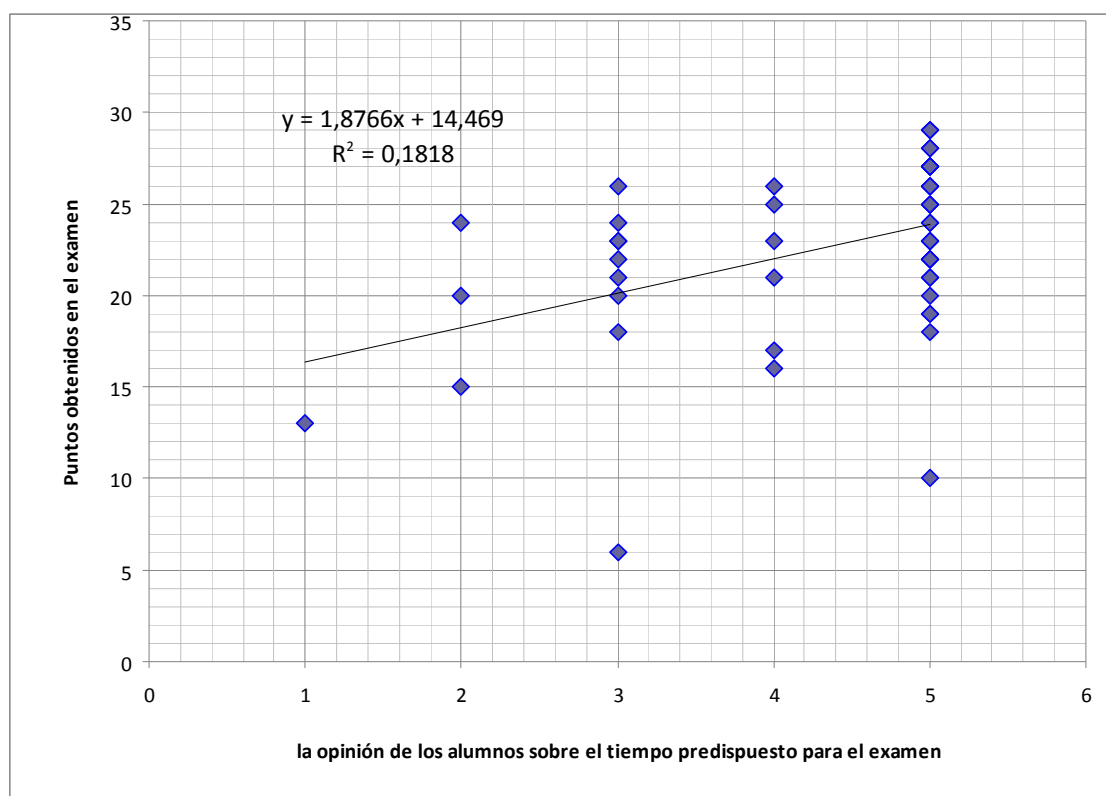
Del Diagrama 1 podemos ver que existe una correlación positiva moderada ($r=0.44$) entre la puntuación total obtenida en el examen y la satisfacción de los alumnos de su propio dominio del español que es un sentimiento subjetivo de los alumnos. El resultado obtenido

sorprende porque a menudo los alumnos o creen que saben menos de lo que realmente saben o creen que saben mucho más de lo que saben en realidad. Es decir, unos alumnos no están satisfechos con su conocimiento de español mientras otros lo sobrevaloran.

En este caso vemos que muchos de los alumnos participantes en nuestro estudio están capaces de estimar correctamente su conocimiento de español.

El dato siguiente que encontramos durante el análisis estadístico nos mostró que los alumnos que consideraban suficiente el tiempo predispuesto para el examen, tuvieron más éxito en el mismo.

Diagrama 2. Correlación entre la puntuación total obtenida en el examen DELE de nivel A2 y la opinión de los alumnos sobre el tiempo predispuesto para el examen.



Del Diagrama 2 notamos la correlación positiva moderada ($r=0,43$) entre la puntuación total que obtuvieron los alumnos en el examen y su opinión del tiempo predispuesto para hacer el examen. Esta correlación es lógica porque se espera que los alumnos que no consiguieron terminar el examen van a considerar que el tiempo no era suficiente. Si consiguen a terminarlo pero lo hacen de prisa, lo que disminuye su éxito, también van a considerar no suficiente el tiempo. Por otro lado, los alumnos que entienden qué tienen que hacer con los

ejercicios y saben cómo hacerlo, van a terminarlos a tiempo y no van a considerar el tiempo predispuesto insuficiente.

5.5. DISCUSIÓN

El primer objetivo de nuestro estudio fue analizar la tipología de las actividades y textos usados en un examen oficial como el examen de DELE. Los textos usados son de temas y formas variados lo que nos parece importante y útil para poder realizar una evaluación de calidad, es decir, una evaluación que ofrezca resultados verosímiles. En el examen encontramos varios textos publicitarios, anuncios y una carta personal. Los objetivos de la lectura de cada uno de esos textos son diferentes así que cada lectura requiere empleo de diferentes técnicas y destrezas. De esta manera podemos informarnos del modo en que el alumno enfrenta diferentes textos y ver cómo y si los entiende. Comparando los textos del examen con la tipología textual de Diamanti (2010), notamos que cumplen la mayoría de los criterios ofrecidos por la autora: se pueden encontrar en el ámbito laboral, son cercanos a los contextos de la vida en los que el determinado grupo de alumnos puede encontrarse, activan los procesos cognitivos de lectura etc. Sobre todo nos parece muy positivo que son auténticos y reflejan a los textos originales que los alumnos podrían encontrar fuera del aula. La mayoría de los textos son continuos, es decir están compuestos por oraciones que construyen párrafos y ayudan al lector reconocer la organización del texto (PISA, 2009). Sin embargo, los anuncios de la Tarea 1 son ejemplo típico de un texto discontinuo en el que, según PISA, las oraciones aparecen como varios tipos de listas. Como los textos de la Tarea 1 provocaron mucha confusión y dificultades para los alumnos, podemos concluir que este tipo de textos debería estar más incluido en sus clases.

Sin embargo, aunque están abiertos a una práctica de actividades variadas, en el examen encontramos sólo dos tipos: selección múltiple y una variación de la actividad relacionar párrafo con su título. Igual que consideramos útil usar una tipología variada de los textos a la hora de evaluar la comprensión lectora, nos parece oportuno combinar esos textos con varias actividades también. Como ya mencionamos en el capítulo anterior, hacer los alumnos enfrentar diferentes tipos de actividades, nos puede dar una visión más clara de su verdadera comprensión lectora. Si los alumnos están acostumbrados a un tipo de actividad,

nos parece lógico que tengan desarrollado el “tipo de comprensión” necesitado para hacer esa determinada actividad. En otras palabras, usan sólo estrategias necesarias para resolver esa actividad. Por otro lado, enfrentados con diferentes actividades, van a mostrar si comprenden los textos bastante para poder enfrentarlos de otras maneras y utilizar estrategias de la comprensión diferentes.

Después de corregir los exámenes, notamos que los alumnos generalmente obtuvieron mejores resultados en las actividades de tipo selección múltiple. Una de las razones puede ser que, como indicaron en el cuestionario, están acostumbrados a ese tipo de actividad porque es la más usada en las clases de lenguas extranjeras. La actividad de relacionar un título con párrafo adecuado es menos usado, y es más común en las clases de niveles más altos de la lengua.

También queríamos determinar el nivel de conocimiento de la lengua española de los participantes a través de un examen objetivo y oficial. Los resultados demuestran un dato interesante: las dos clases tuvieron un éxito similar, aunque los alumnos de una clase estudian español por 3 años, y los de otra clase estudian español por 4 años. De la cuarta clase participaron 25 alumnos, y 18 alumnos obtuvieron 70% o más en el examen. Eso significa que 69.2 % de la clase aprobó el examen, que es solamente 5% más que en la tercera clase. En la tercera clase, de los 25 alumnos, 16 obtuvieron 70% o más en el examen, que es 64% de la clase. Esa información puede indicar que los alumnos no progresaron mucho en un año escolar, o que los alumnos de la tercera clase son simplemente más exitosos en el aprendizaje de español. Asimismo, si analizamos las actividades separadamente, notamos que los alumnos de ambas clases tenían un éxito similar. Observando el cuestionario, vemos también que ambas las clases tenían la misma opinión sobre las actividades. A todos los alumnos, por ejemplo, la Tarea 5 no les pareció muy interesante o simple. La afirmación del cuestionario “El tema del texto me fue cercano” obtuvo una nota media de 2,4 en la escala de Likert. Por eso no extraña que los alumnos tenían problemas con la comprensión del contenido y que no obtuvieron buenos resultados. Es más, algunos de los alumnos no obtuvieron ningún punto en esta tarea. El tema del texto usado es la introducción del teatro al turismo. Se mencionan algunos lugares de España, algunas fechas, datos y personajes históricos, lo que, según el cuestionario, no cabe en el campo de interés de los estudiantes. Además, se trata de una noticia bastante larga, lo que también puede provocar dificultades para los alumnos en este nivel. Por otro lado, tampoco tuvieron mucho éxito en la Tarea 1 que les fue más interesante y fue compuesta por textos cortos. Nos parece que en la Tarea 1 el problema fue la forma de los textos. Se trataba de los anuncios que parecían listas de informaciones con muchas

abreviaciones, frases cortas y fotografías. No había frases completas y claras como en los textos de otras tareas. Los alumnos tenían que componer toda la información disponible para poder entender la situación y hacer la actividad. Sorprende que muchos alumnos tuvieron problemas con esta tarea, pero la razón de esa situación puede ser que en los libros de alumnos raramente se usa este tipo de anuncios y prevalecen textos como diálogos, noticias o cartas personales. Los resultados de esta tarea muestran que tal vez sería útil incluir este tipo de textos en las clases de español.

Los participantes no tenían muchos problemas con otras actividades. Todas estaban compuestas por textos relativamente cortos, claros y completos. El tema de los textos de la Tarea 4 no fue muy cercana a los alumnos, pero las informaciones estaban expresadas explícitamente. El tema de la carta personal de la Tarea 2 fue cercana a los alumnos según el cuestionario, pero suponimos que su forma también, y los resultados no demuestran que los alumnos tenían dificultades. En la Tarea 3 tampoco había problemas especiales puesto que los temas y la forma de los textos son conocidos a los alumnos y habituales en los libros de alumnos.

Uno de los datos que también nos interesaba era si existían correlaciones entre el éxito del examen y las informaciones obtenidas por el cuestionario. Los resultados demuestran que, a pesar de un número relativamente pequeño de los estudiantes participantes en la investigación, existen ciertas correlaciones. Los datos revelan una correlación entre el éxito de los alumnos en el examen y su sentimiento de satisfacción con su conocimiento del español, lo que significa que los alumnos más satisfechos con su dominio de la lengua obtuvieron resultados mejores. Por otro lado, los alumnos que son menos seguros de su conocimiento, obtuvieron menos puntos en el examen. Esa información indica que los alumnos están conscientes del nivel de su conocimiento y son capaces de evaluar bastante correctamente su propio conocimiento. También parece que la satisfacción con su conocimiento que sienten algunos alumnos les produzca la autonomía para realizar mejor las tareas.

Otra correlación, entre el éxito de los alumnos y su opinión sobre el tiempo predispuesto para terminar el examen, nos demuestra que los alumnos que sentían que el tiempo disponible para el examen era suficiente, hicieron mejor las tareas. Esos alumnos probablemente no sentían tanta presión de terminar el examen cuanto antes posible, porque consideraban que disponían del tiempo bastante para hacer los ejercicios, y por lo tanto los hicieron mejor que aquellos alumnos a los que faltaba tiempo.

Dada la organización de clases en nuestras escuelas, los alumnos tenían que terminar el examen en 45 minutos. Normalmente, este examen está predispuesto para 60 minutos.

Después de analizar los resultados del examen de los alumnos y sus respuestas en los cuestionarios, nos parece que muchos serían capaces de enfrentarse también con el examen de la comprensión lectora de nivel B1. Tal vez necesitarían la entera hora predispuesta, pero creemos que un gran número obtendría bastante éxito en el examen.

Sin embargo, la lengua es una totalidad y por lo tanto hay que tomar en cuenta varios sus aspectos cuando hablamos del conocimiento de una lengua extranjera. Como afirman Bagarić Medve y Pavičić Takač (2011), la competencia comunicativa en una determinada lengua no se desarrolla en todos los aspectos de la lengua con la misma velocidad. Podemos concluir que los participantes en nuestro estudio tienen como mínimo el nivel A2, y suponer que tienen el nivel B1 de la comprensión lectora, pero no hemos investigado cómo se expresan oralmente, cómo escriben o cómo entienden lo oído en español.

6. CONCLUSIÓN

La comprensión lectora es una de las actividades comunicativas que todas juntas forman el conocimiento de una lengua, materna o extranjera. En el presente trabajo dimos un repaso teórico del proceso de lectura en general y del proceso de la evaluación lectora apoyándonos en los varios estudios publicados sobre el tema.

Teniendo en cuenta lo expuesto en la parte teórica del trabajo, realizamos un estudio sobre la comprensión lectora de 51 alumnos adolescentes de la lengua española de nivel A2. Los alumnos hicieron el examen DELE de la comprensión lectora y un cuestionario. Al corregir los exámenes y cuestionarios hicimos varias comparaciones y análisis según los objetivos anteriormente determinados.

El primer objetivo de nuestro estudio fue analizar la tipología de los textos y actividades usados en el examen DELE de nivel A2. Los textos usados son bastante variados. Encontramos los textos cortos como anuncios, igual que los textos largos como carta personal y noticia. Cada uno de estos textos tiene sus características que los alumnos tienen que afrontar de la manera diferente. Después de analizar los exámenes, llegamos a la conclusión de que los alumnos no están bastante expuestos a todos tipos de textos. Es un reto para el profesor, proporcionar una gran variedad de los textos a los alumnos a lo largo del curso, pero es la única manera de que los alumnos se familiaricen con todo tipo de mensaje escrito que pueden encontrar en la vida real.

Por otra parte, en el examen encontramos una tipología de las actividades bastante limitada, que incluye solo dos tipos de actividades: selección múltiple y relacionar párrafo con su título. Para una evaluación de la comprensión lectora verosímil, nos parece oportuno emplear más actividades diferentes.

El segundo objetivo fue determinar el nivel del dominio de la lengua española de los alumnos. El resultado total de los exámenes es muy positivo. Los alumnos que empiezan a aprender español en la primera clase de la escuela secundaria deberían llegar a nivel A2 al final de la cuarta clase. Los alumnos del nuestro estudio obtuvieron el nivel A2 en cuanto a la comprensión lectora ya en la tercera clase, es decir, durante tres años de aprendizaje. Especialmente interesante nos pareció el hecho de que ambas las clases tuvieron un éxito similar con el examen. La cuarta clase obtuvo más éxito, pero es una diferencia insignificante

También nos parece que muchos alumnos estarían capaz de hacer el examen B1 de la comprensión lectora, pero no hemos investigado si su capacidad lectora coincide con las capacidades en otros segmentos de la lengua.

El tercer objetivo del estudio fue analizar las actitudes de los alumnos hacia la lengua española, el examen en general y hacia las tareas separadamente. Los resultados demuestran que a los alumnos generalmente les gusta español. El examen no les pareció muy difícil, y las pruebas les fueron conocidas. Las tareas compuestas por textos de temas y formas familiares les resultaron más interesantes que aquellas formadas por textos de textos y formas desconocidos.

El último objetivo fue averiguar las posibles correlaciones entre las respuestas de los alumnos a los cuestionario y sus resultados en el examen. Los resultados de la análisis estadística mostró dos casos de correlación: uno entre el éxito de los alumnos y su satisfacción de su conocimiento de español y otro entre su éxito y el tiempo predispuesto para el examen. De las correlaciones obtenidas notamos que los alumnos están capaces de estimar su conocimiento y sus capacidades.

También confirmamos la suposición de la parte teórica del trabajo de que los lectores serían más exitosos leyendo el texto con un tema que les esté cercano que un texto que no les interesa. Sin embargo, creemos que aunque en la clase de lengua extranjera deberían predominar los textos interesantes a los alumnos, no hay que evitar textos menos interesantes porque un lector competente debería poder afrontar todos tipos de textos.

Podemos deducir que para desarrollar una buena competencia lectora, además de conocer la lengua, es necesario trabajar en numerosos campos diferentes, tales como conocimientos generales del mundo, motivación, reflexión, variedad de textos y temas etc. La tarea del profesor es de facilitar este trabajo al alumno ofreciéndole bastante material y práctica, pero el resultado final lo va a determinar la motivación y el esfuerzo del alumno.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acosta Moré I. (2009), *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Alonso J. y Mateos M. (1985), “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación“. *Revista Infancia y aprendizaje*, 5-19, 31-32, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Aznárez L. (2012), “Contexto e inferencia“. *Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE)* [enlínea]. [fecha de consulta 12 enero 2013]. Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy>.

Bagarić Medve V. y Pavičić Takač V. (2011), „Analiza razine komunikacijske kompetencije osnovnoškolskih učenika engleskoga i njemačkoga jezika pri razumijevanju i stvaranju teksta“. En Vodopija I. y Smajić D. (coords.) *Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa*. Dijete i jezik danas- dijete i tekst. Osijek.

Blanco Iglesias E. (2005), *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario* [enlínea]. [fecha de consulta 8 febrero 2013]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/>.

Bravo Gavero A. (2010), “Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE)“. *Revista de la Educación en Extremadura* [enlínea]. [fecha de consulta 5 febrero 2013]. Disponible en <http://autodidacta.anpebadajoz.es>.

Clarke M. A., Silberstein S. (1977), ”Toward a realization of psycholinguistic Principles in ESL reading class“. En Mackay J., Barkman B. Y Jordan R. R. (coords.) (1979): *Reading in a second language*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC y Anaya [enlínea]. [fecha de consulta 10 enero 2013]. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Diamanti V. (2010), *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1*, Universidad Nebrija [enlínea]. [fecha de consulta 10 febrero 2013]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>.

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (2012), *Contenidos de evaluación de lectura 2012*. Ministerio de Educación Guatemala [enlínea]. [fecha de consulta 4 febrero 2013]. Disponible en <http://www.mineduc.gob.gt>.

Fernández S. (2005), “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto“, *Revista Electrónica de Didáctica Español Como Lengua Extranjera* [enlínea]. [fecha de consulta 10 febrero 2013]. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/fernandez.shtml>.

Grabe W., Stoller, F. L. (2002), *Teaching and researching reading*. New York: Longman.

Gracia A. (2006), “La lectura- una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera“. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)* (18): 147-161 [enlínea]. [fecha de consulta 8 abril 2013]. Disponible en <http://revistas.ucm.es>.

Guevara Moya G.M. (2011), “Hacia una lectura superior: La habilidad de leer“. En Coll J.C (coord.), *Contribuciones a las ciencias sociales* [enlínea]. [fecha de consulta 8 febrero 2013]. Disponible en www.eumed.net.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009), *Pisa: Comprensión lectora* [enlínea]. [fecha de consulta 12 enero 2013]. Disponible en <http://www.isei-ivei.net>.

Jelić, A. (2011), “Vještina čitanja u europskom jezičnom portfoliju“. En Vodopija I. y Smajić D. (coords.) *Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa*. Dijete i jezik danas- dijete i tekst. Osijek.

Kletzien S.B. (1991), “Proficient and Less Proficient Comprehenders' Strategy use for Different Top-Level Structures“, *Journal of Literacy Research* (24): 191-215.

López Alonso C. y [Séré de Olmos A.](#) (2001), *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg: Buske Verlag.

López Bonilla G. y Rodríguez Linares M. (2003), “La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura“. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17): 67-98 [en línea]. [fecha de consulta 9 marzo 2013]. Disponible en <http://www.comie.org.mx>.

Mazza, C. (2005), “El proceso de lectura, una actividad con facetas diversas“. En *Manual de lecturas y escritura universitarias* [en línea]. [fecha de consulta 8 febrero 2013]. Disponible en <http://www.bdp.org.ar/>.

Mihaljević Djigunović J. y Geld R. (2005), “Strategije dekodiranja značenja pri čitanju na stranom jeziku“. En Granić J. (coord.) (2005) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb – Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 489-497.

Monroy Romero J.A. y Gómez López B.E. (2009), “Comprensión lectora“. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16 (6) [en línea]. [fecha de consulta 13 marzo 2013]. Disponible en <http://www.remo.ws/>.

Montanero Fernández M. (2003), “Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones.“ *Revista de educación* 335: 415-427 [en línea]. [fecha de consulta 5 diciembre 2013]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es>.

Morales Vallejo P. (2006), *Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid. [en línea]. [fecha de consulta 5 mayo 2013]. Disponible en <http://www.upcomillas.es/>.

Pérez Zorilla M. J. (2005), “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones“. *Revista de educación*, número extraordinario: 121-138 [en línea]. [fecha de consulta 11 marzo 2013]. Disponible en <http://www.oei.es>

Rico García, M. (2003), *Formas y estrategias de lectura. Análisis en el aula* [en línea]. [fecha de consulta 8 febrero 2013]. Disponible en www.santiagoapostol.net.

Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Santa Cecilia A.G. (2010), “Plan curricular del Instituto Cervantes . Segundo nivel de concreción curricular: aplicación a los planes de curso“. En Fundación Comillas, *II Encuentros ELE Comillas: El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para aula*.

Steffensen M. S. y Joag-Dev C. (1980), “Cultural knowledge and reading“. En Alderson C. y Urquhart A.H. (coords.) (1984.), *Reading in a foreign language*. New York: Longman.

Šamo R. (2006), “Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku“, *Metodički ogledi*, 13 (1): 31-48

Van Esch K. (2010), *La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje* [enlínea]. [fecha de consulta 10 febrero 2013]. Disponible en <http://marcoele.com>

Villamizar de Camperos, Y. (2005), “Lectura y producción de textos“. *Universidad de Pamplona* [enlínea]. [fecha de consulta 2 febrero 2013]. Disponible en <http://www.unipamplona.edu.co>.

Woodford P.E. (1991), “Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera“. Montesa Peydró S. y Garrido A. (coords.), *Actas de los congresos de ASELE 1991* [enlínea]. [fecha de consulta 16 enero 2013]. Disponible en cvc.cervantes.es.

ANEXO 1: Cuestionario

Dragi učenici,

za potrebe izrade diplomskog rada pod naslovom “Proceso de evaluación: evaluación de la comprensión lectora” provodimo testiranje vještine čitanja i zanimaju nas vaši stavovi o testu. Molimo vas da odgovorite na sljedeća pitanja o sebi i o testu. Upitnik se sastoji od niza tvrdnji s kojima ćete se više ili manje složiti, a vaš je zadatak da na pripadajućoj brojčanoj skali zaokružite onaj odgovor koji je najbliži vašem mišljenju, Ovdje nema točnih i netočnih odgovora, već nam je važno da date odgovor koji najbolje odražava vaša razmišljanja i stavove. Molimo vas da pri odgovaranju pažljivo pročitate svaku tvrdnju i pokušate odgovoriti što je moguće iskrenije. Svi podaci koji će se dobiti ovim istraživanjem su u potpunosti povjerljivi i bit će dostupni samo istraživačima.

Hvala na suradnji!

Opći podaci

1. Spol: M - Ž
2. Dob: _____
3. Koliko dugo učiš španjolski jezik? _____
4. Koju si ocjenu imao/la iz španjolskog na kraju prošle godine? _____
5. Znaš li (Učiš li ili si učio/la) neki drugi jezik osim španjolskog. Ako da, koji? _____

Na ljestvici od 5 stupnjeva (1= u potpunosti se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem, 3= osrednje se slažem, 4= uglavnom se slažem 5= u potpunosti se slažem) zaokružite broj koji najviše odgovara stupnju vašeg slaganja s određenom tvrdnjom

Stav prema španjolskom jeziku

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Volim španjolski jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Zadovoljan/a sam sa svojim znanjem španjolskog. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Mislim da će mi znanje španjolskog biti korisno u budućnosti i to:. | | | | | |
| Čitanje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pisanje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Govor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Slušanje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vokabular | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gramatika | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Želio/željela bih nastaviti s učenjem španjolskog. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Stav prema testu

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10. Test je bio na razini mog znanja španjolskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Već sam se prije susreo/susrela sa sličnim zadacima čitanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Imao sam/imala sam dovoljno vremena za rješavanje testa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Prvi zadatak (kratke obavijesti, spojiti izjavu s tekstom)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. Zadatak je bio zanimljiv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Zadatak je bio jednostavan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Teme tekstova su mi bile bliske. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Nisam imao/la problema s globalnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Nisam imao/la problema s detaljnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Nisam imao/la problema s gramatičkim strukturama u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Nisam imao/la problema s nepoznatim riječima u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Drugi zadatak (e-mail)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Zadatak je bio zanimljiv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Zadatak je bio jednostavan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Tema teksta mi je bila bliska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Nisam imao/la problema s globalnim razumijevanjem teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Nisam imao/la problema s detaljnim razumijevanjem teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Nisam imao/la problema s gramatičkim strukturama u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Nisam imao/la problema s nepoznatim riječima u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Treći zadatak (obavijesti, odabrati a,b ili c)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 27. Zadatak je bio zanimljiv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Zadatak je bio jednostavan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Teme tekstova su mi bile bliske. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Nisam imao/la problema s globalnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Nisam imao/la problema s detaljnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Nisam imao/la problema s gramatičkim strukturama u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Nisam imao/la problema s nepoznatim riječima u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Četvrti zadatak (obavijesti vezane uz poslove)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 34. Zadatak je bio zanimljiv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Zadatak je bio jednostavan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Teme tekstova su mi bile bliske. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Nisam imao/la problema s globalnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Nisam imao/la problema s detaljnim razumijevanjem tekstova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Nisam imao/la problema s gramatičkim strukturama u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Nisam imao/la problema s nepoznatim riječima u tekstovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Peti zadatak (tekst o kazalištu u turizmu)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 41. Zadatak je bio zanimljiv. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Zadatak je bio jednostavan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Tema teksta mi je bila bliska. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Nisam imao/la problema s globalnim razumijevanjem teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Nisam imao/la problema s detaljnim razumijevanjem teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Nisam imao/la problema s gramatičkim strukturama u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Nisam imao/la problema s nepoznatim riječima u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 2: Examen DELE de la comprensión lectora de nivel A2 del año 2010.

1. Lea los siete enunciados y los diez textos. Seleccione el texto (A-J) que corresponde a cada enunciado (1-7). Hay once textos, incluido el ejemplo. Seleccione siete.

Ejemplo:

TEXTO Z
CENTRO DE SALUD SANTIAGO

INFORMACIÓN GENERAL PARA LOS PACIENTES

Se comunica que las consultas del dentista se han trasladado a la
tercera planta, segunda puerta a la izquierda.

ENUNCIADOS

TEXTOS

0. Se han trasladado de piso.

Z

1. Informan por la mañana.

2. Estos días la gente puede
ahorrar.

3. Solo la utilizan las personas que
trabajan aquí.

4. Es necesario controlar la
cantidad.

5. Pueden usarla por la noche.

6. Debe estar en frío.

7. Deben entrar por otro lugar.

TEXTO A

AYUNTAMIENTO DE CÁ CERES

**Se comunica a los vecinos de la calle Alarcón
que el próximo lunes 15 se cortará el agua
de 8 de la mañana a 5 de la tarde.**

Disculpen las molestias

TEXTO B

ZAPATERÍA LEMA

**No se permite la entrada de animales
en este establecimiento.**

TEXTO C

VIAJES ÁGUILA

Excursión a Soria el domingo 11 de octubre

Precio: 26€

Salida: 8:30hrs. · Llegada: 21hrs.

Más información: de 9hrs. a 12hrs.

Teléfono: 91 400 00 00

TEXTO D

¡ATENCIÓN!

**RECIÉN PINTADA
PASEN POR LA OTRA PUERTA
DISCULPEN LAS MOLESTIAS**

TEXTO E

PARKING SAN JUAN

**RESERVADO PARA USO EXCLUSIVO
DEL PERSONAL DE LA EMPRESA**

Introduzca su tarjeta de identidad.

TEXTO F



CALMAVOX

**RECOMENDADO PARA LAS INFECCIONES
DE GARGANTA QUE PRODUCEN DOLOR**

NO TOMAR MÁS DE 4 AL DÍA.

TEXTO G

Experto informático
Reparaciones a domicilio.
Ordenadores, impresoras, programación.
Precios increíbles

TEXTO H

SUPERMERCADOS ALBA
¡No te lo pierdas!

Cientos de productos frescos
con descuentos increíbles
durante toda esta semana.

TEXTO I

BANCO BVBV

**Se recuerda a los clientes que el pago en
efectivo de facturas es de 8:30 a 12hrs, entre
los días 10 y 20 de cada mes.**

TEXTO J

Mermelada
La casera

Conservar en el frigorífico.

Consumir preferentemente antes del 25 de noviembre de 2010.

2. Este es el correo electrónico que Patricia ha escrito a su amiga Celia. A continuación responde a las preguntas (8-12). Elija la respuesta correcta (A, B o C).

¿Qué tal te va todo? Espero que estés bien. Ayer vi a tu hermano y me dijo que estuviste de vacaciones en Argentina. Seguro que hiciste muchas fotos. Yo he estado en la casa de mis padres en el pueblo y he descansado mucho.

Pero bueno, te escribo porque tengo que contarte algo muy importante ¡Me he comprado una casa nueva! Es un chalet precioso. Te va a encantar. Está un poco lejos de la ciudad, pero delante hay una parada de autobús que me lleva al centro. De momento me he traído todos mis muebles, pero poco a poco quiero comprar otros. Lo que más me gusta es que tiene un jardín bastante grande donde pueden jugar los niños, y esta primavera quiero poner una piscina.

Hace ya días que quiero hacer una cena para enseñaros mi casa a todos los del grupo. Este fin de semana estoy muy ocupada, pero he decidido hacerla el próximo martes a las 21:30. ¿Puedes venir? Había pensado hacerla en el jardín, pero parece que va a llover, así que mejor cenamos en el salón.

No tenéis que traer nada, yo me ocupo de todo. No cocino demasiado bien, pero mi madre me va a ayudar un poco. Os espero a ti y a tu marido. ¡Ah! y dile a tu hermana que si quiere puede venir también. ¡No te olvides de traer las fotos de Argentina! Seguro que tienes muchas cosas que contarnos de tu viaje.

Te adjunto un mapa con la dirección y las indicaciones para llegar. Si tienes algún problema, llámame al móvil.

Un beso, Patricia

PREGUNTAS

8. Patricia escribe a Celia para...

- a) contarle su viaje a Argentina.
- b) invitarla a su casa.
- c) pedirle ayuda en la cocina.

9. Patricia pasó sus vacaciones en...

- a) Argentina.
- b) un pueblo.
- c) una casa nueva.

10. La casa de Patricia...

- a) está en el centro.
- b) tiene muebles viejos.
- c) tiene una piscina.

11. La cena será....

- a) este fin de semana.
- b) la próxima semana.
- c) en el jardín.

12. Celia tiene que...

- a) comprar la comida.
- b) ir con su hermana.
- c) llevar unas fotografías.

3. Usted va a leer unos anuncios de un tablón de un instituto. A continuación responda a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Ejemplo:

¿Te gusta hacer deporte? Apúntate al nuevo equipo de fútbol femenino de la universidad. Necesitamos jugadoras de 18 a 25 años para todas las posiciones. Las pruebas de selección son este sábado a las 7 de la tarde en el pabellón municipal de Cáceres. Entrenamos los sábados por la mañana. Si te interesa, escribe a futbolclub@cmail.com

0. En este anuncio buscan...

- a) chicas para jugar al fútbol.
- b) un lugar donde hacer deporte.
- c) jugadoras profesionales.

La opción correcta es la **A**.

TEXTO 1

MÚSICA VIVA

¿Sabes tocar la guitarra? ¡Únete a nosotros!

Somos un grupo de rock con 2 años de experiencia. Hemos dado y algunos conciertos. Ensayamos todos los días en el salón de actos a

partir de las siete.

Si sabes tocar la guitarra, ven a nuestras pruebas de selección el miércoles, día 6, a partir de las 7 de la tarde en el pabellón del instituto.

13. Música Viva...

- a) ofrece clases de guitarra.
- b) necesita una persona para su grupo.
- c) anuncia su próximo concierto

TEXTO 2

FUNDACIÓN CULTURAL PABLO PICASSO

La Fundación Cultural Pablo Picasso organiza, por tercer año consecutivo, el “Premio Nacional Picasso” para chicos y chicas menores de 16 años. Para participar en vía a la Fundación (Calle Pintores, 3; 25003 Málaga; o fundaciónpablopicasso@fpp.es) un dibujo que trate sobre cualquier tema relacionado con la vida y obra de Picasso. El plazo de presentación de los trabajos finaliza el 1 de octubre. Los ganadores se anunciarán en nuestra página web y obtendrán un curso de pintura abstracta. No pueden participar aquellas personas que han ganado en ediciones anteriores.

14. La Fundación Cultural Pablo Picasso organiza...

- a) una exposición.
- b) un curso de pintura.
- c) un concurso de dibujo.

TEXTO 3

EXCURSIÓN DE FIN DE CURSO

Viaje del 2 al 5 de junio a las montañas del Pirineo Aragonés para alumnos de 3º y 4º curso. Todos los estudiantes de estos cursos que no viajan tienen clases especiales esos días.

Es necesario llevar: tarjeta sanitaria, calzado y ropa cómoda, y material de acampada.

Los padres pueden ponerse en contacto con los profesores que acompañan a los niños para cualquier pregunta.

Precio: 100 euros. Ingresar en el banco FFDE antes del 31 de mayo.

El precio incluye pensión completa

15. Los alumnos que van a viajar...

- a) reciben unas clases especiales.
- b) tienen la comida incluida.
- c) van acompañados de sus padres.

TEXTO 4

MUSICAL

El grupo de baile moderno del instituto Luis Vives actúa por primera vez en el Auditorio de Murcia este fin de semana. Interpretan el musical Oriente, una obra que ha tenido mucho éxito en otras ocasiones. El grupo, formado por chicos de cuarto curso, está dirigido por la bailarina profesional Alicia Martínez. Las entradas ya están a la venta en la taquilla del Auditorio. Todos los alumnos del instituto pueden entrar de forma gratuita.

16. El musical Oriente...

- a) se representa por primera vez.
- b) tiene entrada gratuita.
- c) está formado por estudiantes.

TEXTO 5

CLASES DE INGLÉS

Se dan clases de inglés de todos los niveles y para todas las edades.
Me llamo Matt, soy de los Estados Unidos y he trabajado como profesor de inglés para niños en mi país.
Clases adomicilio a partir de las seis.

Llamadme al 672884536.

17. Matt...

- a) ofrece clases antes de las seis.
- b) tiene experiencia dando clases.
- c) da clases de inglés en su casa.

TEXTO 6

INSCRIPCIÓN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Les informamos de que ya pueden pedir las actividades extraescolares para el curso 2010/11. Para ello deben entregar la hoja de inscripción en nuestra secretaría antes del 25 de setiembre. Pueden consultar nuestra página web para informarse de las nuevas actividades que ofrecemos este año. No se abrirá un grupo si no tiene como mínimo 10 alumnos. Los horarios y grupos se establecen en función de las edades de los chicos. Las actividades darán comienzo el día 1 de octubre.

18. Este año, las actividades extraescolares ...

- a) empiezan el 25 de septiembre.
- b) son para mayores de 10 años.
- c) tienen algunas novedades

4. Lea los siete enunciados y los diez textos de esta página web con ofertas de trabajo. A continuación, seleccione el texto (A-J) que corresponde a cada enunciado (19-24). Hay diez textos, incluido el ejemplo. Seleccione seis.

0. No hay que trabajar el fin de semana.

A

19. Hay que tener estudios superiores.

20. Es necesario tener coche.

21. Es necesario tener experiencia.

22. Hay que hablar varios idiomas.

23. Ofrecen un lugar para dormir

24. Hay que trabajar con niños

**ANUNCIOS BREVES
OFERTAS DE EMPLEO**

A. CUIDADORA

Se necesita mujer de 35 a 50 años para cuidar a persona mayor.

Contrato de 1 año. Horario de lunes a viernes.

Salario: 650 euros mensuales.

Correo electrónico:cpm@gmail.com

B. CAMARERO

Se necesita camarero joven para comedor de

hotel en zona turística.

Es necesario hablar inglés. Se ofrece alojamiento y buenas condiciones.

Interesados llamar al teléfono 91336776

F. FOTÓGRAFO

Empresa española busca fotógrafo para hacer reportajes sobre eventos sociales.

Es necesario tener vehículo propio para los traslados. Se valora la creatividad.

Interesados llamar al teléfono 938553761.

G. REPARTIDOR

Necesitamos a una persona de 18 a 25 años para repartir publicidad de una nueva tienda de ropa. Ideal para estudiantes.

Tres días a la semana. No tenemos un horario fijo. 7 euros la hora.

Correo electrónico: publiset@gmail.com

C. DEPENDIENTE

Se necesita dependiente para tienda de ropa.
Media jornada (mañanas).
Con o sin experiencia. Incorporación inmediata.
Mandar currículum con foto a:
classics@yahoo.es

D. MULTINACIONAL

Se necesita persona para trabajar en una nueva empresa multinacional que abre sede en Madrid. Es necesario tener buena presencia y título universitario. Muy buen salario.
Interesados enviar currículum a: personal@gesty.com

E. PROFESOR

Necesito profesor particular de inglés para dos niños de 7 y 9 años.
Clases a domicilio durante todo el curso.
Salario: 10 euros la hora.
Correo electrónico: isabel@cmail.com

H. CANTANTE

Necesitamos cantante (chica) de 25 a 35 años para formar parte de nuestro grupo.
Es necesario haber trabajado antes en otros grupos u orquestas. Ensayamos los fines de semana.
Envía un correo electrónico a: popmusic@hotmail.com

I. COMERCIAL

Necesitamos un comercial para vender material de oficina a empresas.
Zona: Madrid sur. Cursos de formación.
Coche de empresa.
Teléfono: 918337265.

J. AYUDANTE DE RECEPCIÓN

Necesitamos ayudante de recepción para hotel de lujo en Barcelona.
Se valoran conocimientos de turismo. Es necesario hablar inglés, español y francés.
Jornada completa. Buenas condiciones.
Enviar currículum a: recepcion@hotelia.es

5. Va a leer una noticia sobre una nueva idea turística. Lea el texto y conteste a las preguntas(2530). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

PERSONAJES DE LEYENDA

Personajes de leyenda, fechas importantes, obras literarias y todo tipo de temas históricos se utilizan para un nuevo fenómeno turístico: las visitas teatralizadas, paseos acompañados de una representación teatral. La idea, en práctica en casi toda España, incluye un paseo para conocer la ciudad y lugares de gran valor histórico con un grupo de actores que, vestidos con trajes antiguos, enseñan lugares e historias.

En el escenario de la calle, el teatro se transforma en una herramienta para la educación, el entretenimiento y el turismo. Varias ciudades españolas organizan visitas con actores para dar a conocer su historia, sus leyendas y los lugares más populares y representativos. Solo en la ciudad de Madrid, la primera en poner en práctica esta idea, unas 50.000 personas han realizado los recorridos con actores que transforman la ciudad en una villa del siglo XVII o de la Edad Media. Esta propuesta se ha seguido en otras ciudades y, hoy en día, Bilbao, Gijón, Pamplona, Barcelona o Tordesillas son sólo algunos de los lugares que tienen esta oferta cultural.

Los paseos están organizados según diversos criterios: geográfico, histórico, literario y temático. En el caso de Bilbao, el personaje que acompaña a los visitantes es Carola, una mujer popular en la ciudad a principios del siglo XX. Según la tradición, esta secretaria cruzaba cada día el puente de la ría, y los trabajadores que fabricaban los barcos dejaban por un momento sus actividades para admirarla. Los turistas, vestidos como obreros, realizan la misma ruta que seguía la mujer para llegar a su trabajo, mientras otros personajes de la época se cruzan en su camino para contarles la historia de la ciudad, la importancia de la industria naval y las transformaciones que ha habido en los últimos años.

En Madrid hay cuatro rutas. Una de las que tiene más visitantes es la ruta del Capitán Alatriste, personaje de una novela española. El éxito de la novela ha llamado la atención de visitantes extranjeros y españoles y de los mismos madrileños. A lo largo del paseo, que visita lugares del centro de Madrid, los actores representan escenas que muestran la vida del Madrid del siglo XVII.

La aceptación de esta idea entre los turistas es buena, tanto por parte de españoles como de extranjeros. En Madrid el número de asistentes aumentó un 132% entre 2002 y 2005.

25. En el texto se habla de...

- a) obras de teatro clásico.
- b) visitas con actores.
- c) nuevas guías turísticas.

26. El objetivo principal de esta nueva actividad es...

- a) mostrar los barrios típicos de una ciudad.
- b) enseñar literatura española.
- c) mostrar varias ciudades en una ruta.

27. La idea de la que se habla...

- a) tiene lugar en cuatro ciudades.
- b) se realiza en todas las ciudades de España.
- c) empezó en Madrid.

28. En la ciudad de Bilbao...

- a) los turistas visitan a los obreros.
- b) se recuerda a una secretaria.
- c) se va en barco por la ría.

29. En el caso de la ciudad de Madrid...

- a) hay dos rutas basadas en novelas
- b) una ruta se basa en una novela.

c) hay una ruta para madrileños.

30. En el texto se dice que esta idea...

a) está pensada para españoles.

b) gusta a españoles y turistas de otros países.

c) gusta sobre todo a los extranjeros.